La enseñanza de ELE centrada en el alumno

Yuko Morimoto
M.ª Victoria Pavón Lucero
Rocío Santamaría Martínez
(Editoras)

XXV Congreso Internacional ASELE

La enseñanza de ELE centrada en el alumno

Yuko Morimoto
M.ª Victoria Pavón Lucero
Rocío Santamaría Martínez
(Editoras)

Edita:
Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Edición al cuidado de Enrique Balmaseda Maestu

Fecha de edición: 2015
ISBN: 978-84-608-5228-5

Imprime: Copysan

ASELE
www.aselered.org
gestion@aselered.org

Índice

Presentación 13

Contribuciones especiales

Alba-Juez, Laura
La pragmática contrastiva y su importancia para la enseñanza de lenguas extranjeras 15

Díaz Pérez, Juan Carlos (coordinador), Paz Bartolomé Alonso, Roberto Cuadros Muñoz y Mar Galindo Merino
Redes sociales en la enseñanza de ELE 25

Lahoz-Bengoechea, José María
¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE? 49

Lu, Jingsheng
Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China 63

Moreno Cabrera, Juan Carlos
¿Cómo puede ayudar la tipología lingüística a la didáctica de ELE? 77

Estudios teóricos

Ainciburu, María Cecilia y Patricia Rodríguez López
La elección de géneros textuales en los exámenes de certificación de lenguas académicas. Las necesidades del alumno universitario y la evaluación implícita de competencias no lingüísticas 87

Alcaraz Andreu, Cristina
El rol del alumno en la motivación del profesor de ELE 97

Al Momani, Renad R. y Margarita I. Asensio Pastor
El privilegio de la afectividad en la adquisición del español ELE: el caso de Jordania 105

Álvarez Baz, Antxon
El análisis contrastivo cultural como método de partida en el aula con estudiantes sinohablantes 117

Arroyo Martínez, Laura
Profesor nativo o no nativo: estudio estadístico sobre la preferencia en estudiantes universitarios 131

Báez Montero, Inmaculada C.
Evaluar la pronunciación por medio de una prueba familiar para el evaluado y de corrección fácil y rápida para el profesor 139

Bailini, Sonia
Andamiaje entre pares en e-tándem: actitudes y calidad de la interacción 149

Balmaseda Maestu, Enrique
ASELE 2015: memoria y acción en la enseñanza de ELE 161

Batlle Rodríguez, Jaume y Ana Indira Franco Cordón
La gestión de la identidad o el juego de la (a)simetría en una prueba de evaluación oral 183

Diana Berber, Diana y Marjaana Laaksonen
Problemas de coherencia y cohesión en resúmenes académicos por estudiantes finohablantes y suecohablantes de B1-B2 en dos universidades finlandesas 193

Cano Ginés, Antonio y M.ª del Cristo Rodríguez Gómez
Tecnología en, con y para la instrucción gramatical: perspectiva del alumno ELE 203

Castro Viúdez, Francisca
Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras 213

Cazorla Vivas, Carmen
Perspectivas metodológicas de la formación de profesores ELE en másteres de español como segunda lengua: los futuros profesores como alumnos 221

Cea Álvarez, Ana María
La experiencia previa de los alumnos lusófonos de ELE: una variable a tener en cuenta 235

Celayeta Gil, Nekane
Las perífrasis verbales en las gramáticas y diccionarios específicos para docentes y aprendientes de ELE/L2 245

Celis Sánchez, María Ángela e Isabel Hormigos Morón
El currículo del Grado en Humanidades y Patrimonio en la clase de español como lengua extranjera: una aplicación teórico-práctica 255

Cortés Bueno, Esther
El alumno, punto de mira para el profesor, nuevos retos para aprendices y profesor en el aula 265

Cotilla Vaca, Marcelino
Propuesta curricular de principios emotivos en el aula de español como lengua extranjera 275

Coto Ordás, Víctor
Aproximación a la interlengua de los alumnos sinohablantes de ELE 285

Crismán Pérez, Rafael
La influencia de de las variables diastráticas sexo, edad y nivel sociocultural en el nivel de conocmiento del plano morfológico de la lengua española en la educación secundaria obligatoria 295

Cuartero Gómez, Marta y Susana Martín Leralta
Repercusiones de la evaluación formativa y compartida sobre la competencia estratégica de los aprendices universitarios de ELE 305

Di Girolamo, Mónica
La experiencia en el aula ELE con estudiantes italianos: interferencias y transferencias 315

Dumbăvescu, Daiana-Georgiana y Susana Merino Mañueco
Del saber estar con uno mismo al saber estar con el otro: el componente afectivo como parte esencial de la formación docente 323

Fernández López, Mª del Carmen
El aprendiz más complejo. Bases lingüísticas para la enseñanza del español como lengua extranjera a niños 331

Fernández-Merino Gutiérrez, Pablo
Disponibilidad léxica de inmigrantes: diferencias cualitativas de la variable sexo 341

Fernández Pereda, Lydia
"¿Se hizo primera dama o se convirtió en primera dama?" Los verbos de cambio y los estudiantes flamencos: una relación problemática 357

Franco Cordón, Ana Indira
Las competencias del profesor en una tarea de interacción oral 369

Francos Maldonado, Concepción
Propuestas para desarrollar una competencia intercultural y plurilingüe teniendo en cuenta la voz del alumnado 379

García Andreva, Fernando y Olalla Sáenz Pascual
Consideraciones en torno al uso de las canciones en el aula de ELE 385

González Freire, José Manuel
La enseñanza ELE centrada en el alumno: de la práctica docente a la práctica investigadora en el aula de español 399

González Moreno, Maribel
Alfabetización de mujeres magrebíes a través de actividades relacionadas con la cocina intercultural 411

Gozalo Gómez, Paula
"El profesor nativo ha muerto". Análisis de las creencias de estudiantes de ELE 415

Guillén Solano, Patricia
La expresión de la inacusatividad en ELE por parte de estudiantes anglohablantes: un estudio a partir de la influencia de su lengua materna 425

Hernández Alcaide, Carmen
Actividades que permiten la interiorización del léxico 435

Hernández Lucas, María
¿Cómo trabajar la contraargumentación en clase de ELE? Una propuesta para jóvenes enamoradizos 445

Herreros Marcilia, María
La disponibilidad léxica como propuesta de investigación docente. Análisis en alumnos inmigrantes no hispanohablantes 459

Kem-mekah Kadzue, Oscar
Aproximación a las creencias del profesorado camerunés de ELE sobre el método y enfoque de enseñanza/aprendizaje 469

Kobashi, Saori
El artículo en español y sus formas equivalentes en japonés. Análisis fundamental para la enseñanza del artículo 479

Lapuerta, Paloma
El modelo Flip aplicado a la enseñanza de las lenguas 489

Li, Biyun
La enseñanza de la preposición del español a los aprendientes de origen chino desde un punto de vista del complemento de régimen verbal 497

Li, Min-Ling y Tsai-Wen Hsu
El aprendizaje y el uso de las preposiciones por parte de los estudiantes de Taiwán 507

Llorente Puerta, María Jesús
El síndrome de Ulises y el manto de Penélope o cómo tejer redes afectivas para afrontar la diversidad en el aula de EL2 515

López García, María Pilar y Jerónimo Morales Cabezas
Necesidades del alumnado en formación como futuros profesionales de español como lengua extranjera 523

Lucha Cuadros, Rosa M.ª y Cynthia Baerlocher Rocha
Pruebas indirectas como instrumento de análisis de necesidades lingüísticas del alumnado 535

Madrona Fernández, Alberto
"O sábado não é dia para passar na oficina". Interferencias lingüísticas entre el postugués y el español en la clase de ELE y sus implicaciones para profesores y estudiantes 545

Marín Marín, Virginia y Nekane Celayeta Gil
El desarrollo de la autonomía oral a través de actividades comunicativas y estratégicas en grupos universitarios heterogéneos de nivel A1 555

Mariscal, Alicia
El nuevo rol de la interjección en la enseñanza de lenguas extranjeras: estudio contrastivo inglés-español 565

Marrero Romero, Beatriz
La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión 575

Martínez Ezquerro, Aurora
Acción comunicativa y competencia lingüística: interacción en situaciones de habla 591

Martínez Serrano, Luis
Implicaciones lingüísticas del análisis del espacio narrativo en la cinematografía de Pedro Almodóvar 601

Mbadinga Mbadinga, André-Marie y Mercè Pujol Berché
La enseñanza de ELE en África francófona desde la perspectiva de las creencias de los alumnos 613

Meléndez Quero, Carlos
La adecuación de la enseñanza de ELE a las características del alumnado: el papel esencial del diagnóstico de dificultades y necesidades de aprendizaje del estudiante 627

Menke, Mandy y Michael Vrooman
Las estrategias comunicativas en tareas orales por pareja: evidencia del aula universitaria 643

Mimbuih M'Ella, Clarisse Maryse
El aprendizaje de ELE: una asignatura "feminizada" 655

Mitre Ropero, Paula
El análisis contrastivo y la enseñanza de la Pragmática 665

Montoro Cano, Estela del Rocío
Factores que inducen a error en el proceso de aprendizaje de ELE de estudiantes eslovacos 673

Muñoz Sanz, Carmen
El alumno japonés en el aula de ELE: cómo lograr una comunicación eficaz 681

Mvou, Perrine
La dramatización como estrategia motivadora en clase de ELE en Gabón 691

Odicino, Raffaella
Traducción y creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE 703

Okome Engouang, Liliane Surprise
Las lenguas locales de Gabón y su impacto en la expresión de los estudiantes de ELE 715

Omori, Hiroko
Los verbos "nombres verbales+ suru" en japonés y los verbos de apoyo en español 731

Pérez Sinusía, Yolanda
Las estrategias de aprendizaje y comunicación en el desarrollo de la comprensión audiovisual en una clase de ELE 739

Pinar, Alex
El papel de las variables individuales durante el aprendizaje de segundas lenguas en el extranjero 749

Puigvert Ocal, Alicia
Sobre la acomodación de la base de articulación de la lengua materna del alumno a la del español como lengua extranjera: el español y el alemán 757

Pujol Berché, Mercé y Elvire Schummer
La reformulación como estrategia lingüística en clase de principiantes de ELE en Gabón 767

Ramila Díaz, Noemi
Las preferencias de los estudiantes universitarios en Francia con respecto a profesores nativos/no-nativos de español lengua extranjera 779

Regueiro Rodríguez, Mª Luisa
La programación de unidades didácticas sistémicas a partir de las necesidades textuales en ELE 789

Renau, Irene
Entre el léxico y la gramática: diccionarios de ELE para el aprendizaje de los verbos pronominales 801

Rodríguez Lifante, Alberto
Motivación, emoción y cognición en adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la teoría de los sistemas complejos 813

Romero Díaz, Juan y Masamichi Kawaguchi
Análisis de algunos ejemplos de transferencia lingüística de la L1 en estudiantes japoneses de español como L2 823

Ruiz Martínez, Ana María
Factores que condicionan al estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la competencia gramatical en ELE 833

Ruppl, ZsuZsanna
Español y húngaro, dos mundos diferentes 841

Sala Caja, Lidia
Actitudes de estudiantes y profesores hacia los diccionarios electrónicos portátiles 855

Sarmiento Salinas, Miguel Ángel
La e para la desexualización del género en beneficio de la motivación de ELE en Suecia. Revitalizando la propuesta de Álvaro García Meseguer 863

Sedano Cuevas, Beatriz
Análisis de necesidades para cursos de español con fines turísticos 873

Segovia Pulla, Carmen y José Eduardo Villalobos Graillet
El uso de la RSIL Lang-8 para mejorar la expresión escrita en el aula tutorial de E/LE 883

Silva, Cecilia
Criterios comunicativos, multimodales e interculturales en el marco del diseño de materiales ELE 893

Soares Lucindo, Emy
La enseñanza virtual de ELE y la adecuación de los materiales a las necesidades de dos grupos de futuros profesores de español 901

Souviron López, Begoña
Estrategias didácticas metacognitivas para el desarrollo de la comunicación oral y escrita 911

Spychala, Malgorzata
El enfoque cognitivo y los modelos de procesamiento de la información en el aprendizaje autónomo de ELE desde una perspectiva intercultural 923

Srivoranart, Penpisa
Enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los alumnos: estilo reflexivo y actividades para desarrollar el pensamiento crítico 933

Suárez Rodríguez, Beatriz P.
La alteridad como factor afectivo en los manuales de ELE en España. Tres casos concretos: ELE para inmigrantes, ELE para erasmus y ELE sin destinatario específico 943

Tano, Marcelo
Consideraciones previas del análisis de necesidades en EFE para el alumnado de ingeniería 953

Tokunaga, Shiori
¿Qué quiere decir NO HE VISTO EL SEMÁFORO? Un análisis sobre las frases ambigüas y su aplicación en las aulas 969

Uriel Domínguez, Meritxell
Las colocaciones en un corpus de aprendices valón y flamenco 977

Vaqueiro Romero, Mª Montserrat
Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas a partir de la motivación: el caso de los talleres de aprendizaje 987

Ventura Jorge, María Sequero
El empleo de twitter y facebook en la enseñaza de ELE para la construcción de un entorno de aprendizaje basado en las necesidades del alumno 995

Vilosa Sánchez, Marta
La adquisición del determinante en la interlengua de los estudiantes egipcios 1001

Wasa, Atsuko
Construcciones independientes introducidas por si con valor replicativo en la enseñanza de ELE 1011

Wu, Pei-Jung y Chuan-Chuan Lin
Estudio de los problemas de aprendizaje del pasado de los verbos del español por parte de los estudiantes taiwaneses 1017

Zhou Lian, Xiaoqing
La enseñanza de la pasiva en el español a estudiantes chinos 1025

Zimny, Agata
El factor etario en la adquisición y el aprendizaje y la representación mental del lenguaje en hablantes nativos y extranjeros 1035

Yamamura, Hiromi
Una propuesta para la enseñanza del pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto -con especial atención a los alumnos japoneses de ELE- 1045

Propuestas didácticas

Blanco López, Ana; Laura Castillo Chagartegui y Juan Pablo Mora Gutiérrez
Prácticum total 2014: las ventajas de ser profesora y alumna al mismo tiempo 1053

Boquete Martín, Gabino
Motivación, realismo, naturalidad y significación en las actividades de comprensión auditiva en los manuales de ELE 1061

Buendía Cambronero, María
Programar con fines específicos. ¿Anticiparnos a las necesidades del alumno? 1071

Bushi, Hilda
Valores culturales dentro de la investigación en la enseñanza de español como lengua extranjera 1081

Carrasco, Valentina, Libertad Korchabing y Edson Pizarro
Unidad didáctica: "Chile, ¿país de poetas?: el uso del piropo en la enseñanza de ELE" 1087

de Luna Villalón, María Eugeria
Ideas prácticas para integrar el uso de herramientas digitales para promover el aprendizaje activo y participativo en la clase de ELE 1097

Fernández Pesquera, Cristina
Aprendemos más que español: los contenidos transversales en la clase de ELE 1107

Hernando Velasco, alicia y Ana María Martínez Lara
Cómo darle la vuelta al aula: flipped classroom, una metodología para la interacción, la colaboración, el compromiso y la motivación en la clase de ELE 1117

Iriarte Vañó, María Dolores
La metáfora como elemento didáctico para la explicación de conceptos gramaticales complejos. Un ejemplo: las oraciones subordinadas 1125

Las Heras Calvo, Miguel; Tamara Serrano Romero y Mirta Sáez Hernández
Sobre el uso de las canciones en el aula de ELE: sintonizando con los alumnos y afinando contenidos 1135

López Hernández, Francisco; Inmaculada Muro Subias y Lola Santonja
La biblioteca universitaria como centro de apoyo a la enseñanza del español como lengua extranjera 1145

López Toscano, Joaquín
Escritura creativa y ELE: Motivación, expresión individual y otros factores afectivos en el desarrollo de las destrezas escritas 1157

Martín Bosque, Adelaida y María A. Mejías Caravaca
El aprendizaje autónomo del estudiante de ELE en las redes sociales 1165

Martín Linares, Nadia
Fotografía y cultura. Un estudio interdisciplinar y creativo 1177

Massó Piorno, Azucena y Fernando Quintero Álvarez
Keep calm y disfruta con el español. Estrategias para crear un buen ambiente de aprendizaje en el aula 1187

Nicolás Martínez, Carlota
Las funciones comunicativas en la lengua oral: validez y adecuación al alumnado 1197

Palacios González, Sergio
La literatura clásica: un elemento motivador para la enseñanza de ELE 1209

Pavón Calle, Ana
Elaboración de actividades de ELE para niños de 3 a 6 años 1217

Pevida Llamazares, Dolores
Nuevos proyectos para la enseñanza de ELE: el reto de emprender y cooperar en una lengua nueva 1227

Soler Montes, Carlos
El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico 1237

Úbeda Mansilla, Paloma y Ana Catarina País Amaral Alvés País
Arquitectura, lengua y cultura en el cine de Almodóvar: ejemplo de un póster en la clase de ELE 1245

Presentación

Hasta fechas muy recientes, la reflexión y el debate acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y en particular en la enseñanza de E/LE, habían tenido su centro de gravedad en el objeto: la lengua. [...] Las nuevas propuestas de currículo centrado en el alumno, de atención a la diversidad en el aula, de pedagogía de la autonomía, de los llamados «enfoques humanistas», etc., desplazan el centro de gravedad del objeto hacia el sujeto.

Ernesto Martín Peris: "La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta", FRECUENCIA.L, marzo de 2000.

La atención al sujeto, es decir al alumno, precisamente es el eje en torno al cual se articula este volumen. En él se recogen diversos trabajos que, como su título indica, se ocupan de cuestiones relacionadas con *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Las líneas de investigación que los han guiado han sido fundamentalmente dos. En primer lugar, hay una serie de artículos que se centran en el estudio de las variables individuales que condicionan el aprendizaje, para lo cual desarrollan temas como los siguientes:

1. La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE.
2. Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje.
3. Inteligencias múltiples.
4. Motivación.
5. Actitud, aptitud y personalidad.
6. Sexo y edad.
7. Creencias sobre el proceso de aprendizaje.

Los trabajos adscritos a la segunda línea de investigación analizan las necesidades de los estudiantes como elemento esencial desde el punto de vista metodológico y didáctico, y se ocupan también del influjo de la multicompetencia lingüística del alumnado. Entre los temas que se abordan en esta segunda línea de trabajo destacan los siguientes:

1. La adecuación de la enseñanza de ELE al perfil del alumnado a partir del análisis de necesidades.
2. La lengua materna del estudiante de ELE: aspectos contrastivos, transferencias e interferencias.
3. La lengua materna del profesor desde la perspectiva del alumnado. Profesorado nativo y no nativo.
4. El conocimiento de otras lenguas por parte del estudiante: multicompetencia lingüística y aprendizaje de ELE.

Queremos agradecer a la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) su inestimable colaboración en la publicación de este volumen, así como a la Universidad Carlos III de Madrid, además de a todos y cada uno de los autores y autoras de las contribuciones; todos ellos han hecho posible este ejemplar.

Las Editoras

La pragmática contrastiva y su importancia para la enseñanza de lenguas extranjeras

Laura Alba-Juez
UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

1. Introducción

Hace unas pocas décadas, el análisis contrastivo se perfilaba como una vertiente importante de la Lingüística Aplicada, y se tomaba como base para la preparación de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, siendo estas generalmente contrastadas con la lengua materna de los estudiantes, bajo la premisa de que estos siempre tendían a transferir las reglas o estrategias de su lengua nativa a la lengua extranjera en cuestión. Posteriormente, y debido a la influencia del Análisis de Errores y las teorías de adquisición del lenguaje, la teoría de la transferencia perdió vigencia. Sin embargo, a comienzos del siglo XXI podemos hablar de un resurgir del interés por el estudio de las diferencias entre distintas lenguas y culturas, así como de su aplicación en el diseño de programas y materiales para la enseñanza/aprendizaje de idiomas. Este renovado interés en el contraste de idiomas ha venido apareado a una visión más holística de lo que supone aprender una nueva lengua, considerándola como un todo discursivo, donde el contexto es tan importante como el texto, y en el cual no sólo nos es útil comparar sonidos, vocabulario o cadenas sintácticas, sino rutinas conversacionales, estrategias de cortesía, o formas de bromear, entre otros aspectos pragmalingüísticos considerados claves para el dominio de cualquier lengua.

Pero antes de hablar de la Pragmática Contrastiva creo necesario revisar brevemente los que se consideran como las dos aproximaciones principales a la Pragmática. Por un lado se encuentra la escuela angloamericana, que define a esta disciplina lingüística como el estudio sistemático del significado del lenguaje en relación con sus usuarios, y cuya visión se identifica con la llamada "narrow view" (literalmente, visión estrecha) o micropragmática. Este enfoque presenta una visión 'componencial' de la pragmática, es decir que la ve como un componente o nivel más de descripción lingüística, junto a los niveles semántico, léxico, sintáctico, morfológico, etc. Entre los principales representantes y obras de esta escuela se encuentran Levinson (1983), Leech (1983), Yule (1996) o Cummings (2005), y entre los temas centrales de estudio se encuentran la *referencia*, la *deixis*, *inferencias* tales como la *presuposición* o las *implicaturas* (*convencionales y conversacionales*) o los *actos de habla*.

La segunda aproximación es la Escuela Europea Continental, que sustenta una visión más amplia ('broader view' o macropragmática), y por ello define a la pragmática como "the cognitive, social, and cultural science of language and communication" (*la ciencia cognitiva, social y cultural del lenguaje y la comunicación* (Verschueren, 2009: 1)), o "the scientific study of all aspects of linguistic behaviour"..."fundamentally concerned with communicative action in any kind of context" (*el estudio científico de todos los aspectos*

del comportamiento lingüístico…que se ocupa fundamentalmente de la acción comunicativa en cualquier tipo de contexto (Bublitz y Norrick, 2011: 4) [mi traducción]). Bajo este prisma, como vemos, la pragmática no se concibe como un nivel más de descripción lingüística, sino como la ciencia que estudia todos los aspectos del comportamiento lingüístico y la comunicación, por lo que, consecuentemente, dentro de la misma han surgido nuevas sub-áreas, tales como la pragmática histórica, la antropológica, la experimental o la computacional. Ante una definición tan amplia de la pragmática, se torna inevitable concluir que pareciera no haber diferencia alguna entre el Análisis del Discurso y la Pragmática, y por tanto se podría cuestionar la existencia de alguna de las dos disciplinas, discusión que de momento dejaré de lado, ya que escapa a los fines de este trabajo.

A pesar de la división de enfoques para el estudio de los fenómenos pragmalingüísticos, en los últimos años se ha podido observar una tendencia hacia la convergencia de las dos escuelas, la angloamericana y la continental, en las obras de autores como May (2008), Ariel (2010) o Huang (en prensa). May [2008 (1993): 9] describe esta fusión de perspectivas de la siguiente manera:

> Thus, we could have a pragmatic component, understood as the set of whatever pragmatic functions can be assigned to language, along with a pragmatic perspective, i.e., the way these functions operate. We could either ask how users 'mean what they say', that is, how they communicate, using language, or how they 'say what they mean', employing the linguistic devices at their disposal to express themselves. (*Así, podríamos tener un componente pragmático, entendido como el conjunto de cualesquiera funciones pragmáticas se puedan asignar al lenguaje, junto a una perspectiva pragmática, es decir, la manera en la que estas funciones operan. Podríamos o bien preguntarnos cómo los usuarios 'quieren decir lo que dicen', o sea, cómo se comunican usando el lenguaje, o cómo 'dicen lo que quieren decir, empleando los mecanismos lingüísticos a su disposición para expresarse*. [Mi traducción])

Es decir que también hay autores que demuestran ser eclécticos y ven posible la combinación de la visión componencial, que se ocupa principalmente del estudio de las funciones pragmáticas que se asignan a distintas producciones lingüísticas a través de fenómenos como las inferencias, la deixis o la referencia, con la perspectiva más amplia que responde a preguntas sobre cómo los hablantes expresan los significados y se comunican utilizando los mecanismos lingüísticos con los que cuenta el sistema de la lengua.

De cualquier manera, y sea cual sea el enfoque adoptado, es un hecho que los resultados de la investigación pragmática han sido y están siendo de gran utilidad para su utilización en la comparación de distintas lenguas y culturas, así como para su consecuente aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras.

2. ¿Por qué es necesaria una Pragmática Contrastiva?

Los estudios contrastivos son susceptibles de ser realizados en todos los niveles lingüísticos, y por tanto el nivel o componente pragmático no es una excepción. Si bien encontramos trabajos de pragmática contrastiva en publicaciones de hace treinta años

o más (Ej. Littlewood 1983, Fillmore 1984, Oleksy 1984), tal y como se expuso en el apartado anterior, en la actualidad se puede hablar de una renovada tendencia hacia los estudios contrastivos en lingüística y en pragmática en particular (Ej.: Wierzbicka 2003, Putz & Neff-van Aertselaer 2008, Ferrara 2011, Aijmer 2011, Scollon, Scollon & Jones 2012). Estos estudios responden al innegable hecho de que es imposible abordar temas de comunicación lingüística sin prestar atención a las restricciones socio-culturales, institucionales o actitudinales/emocionales que la interacción verbal impone a los usuarios. Así, los estudios interculturales se han visto en la necesidad de contrastar los resultados –tanto teóricos como empíricos– de la investigación pragmática en unas lenguas y otras, lo cual se ha asociado en una gran cantidad de casos a la controvertida labor de encontrar categorías y patrones pragmáticos universales (o *tertium comparationis*) que permitan realizar comparaciones lo suficientemente objetivas como para tener validez analítica. Dentro de esta tendencia hacia la búsqueda de universales podemos citar a Grice (1975), quien en su Teoría de la Conversación aboga por un número de principios conversacionales o máximas universales, o también a Brown y Levinson (1987), quienes con su interpretación pan-cultural de los fenómenos de cortesía lingüística sostienen que la diversidad superficial emana de principios universales de la estructura profunda.

A pesar de lo anterior, existen corrientes de pragmática intercultural que no comulgan con los universales pragmáticos y que por el contrario defienden la relatividad cultural, es decir, la visión de que las normas son específicas de cada cultura. Por ejemplo, Kramsch (1993) o Wierzbicka (2003) señalan la importancia que tiene identificar y describir las normas específicas de cortesía (y de interacción interpersonal en general) para la enseñanza de lenguas. Con esto estaríamos contribuyendo a disminuir lo que autores como Luce y Smith, 1987 denominan "analfabetismo intercultural". Wierzbicka ejemplifica su tesis con su propia experiencia, explicando cómo, siendo ella polaca, al casarse con un australiano y mudarse al país de su marido tuvo que combatir su analfabetismo intercultural, para lo que hubo de aprender a "calmarse", ser menos directa, menos emotiva, menos extrema en sus juicios, o a tener "más tacto". Esto implicó aprender nuevas formas de hablar, nuevos patrones de comunicación, y nuevas formas de interacción social. Esta autora presenta variados ejemplos de contrastes entre el polaco y el inglés, algunos de los cuales podrían extrapolarse al español de una forma muy general. Un típico y muy simple ejemplo podría ser el uso directo de un imperativo para hacer una petición (ej.: "*Haz esto*") en ciertas situaciones en polaco o español, frente a la forma más indirecta *Would you mind doing X?* del inglés en situaciones similares. Evidentemente, este tipo de comparaciones siempre nos lleva a correr el riesgo de hacer generalizaciones poco válidas, principalmente por el hecho de que es ya de por sí muy difícil hacer generalizaciones para una sola cultura, dado que las funciones, estrategias y patrones discursivos que usen dependerán no solamente de la lengua y la cultura en cuestión, sino de otros múltiples factores y variables de cada situación o sistema discursivo dentro de ellas. Precisamente, Verschueren (1996) advierte sobre los riesgos que puede acarrear la búsqueda de diferencias sistemáticas entre lenguas sobre una plataforma de referencia común o *tertium comparationis*. Al respecto, Wierzbicka (2003) aboga por el *Natural Semantic Metalanguage* (NSM) como un marco teórico que nos libera del etnocentrismo anglosajón y nos permite capturar el punto de vista de una

cultura, permitiendo al mismo tiempo hacer ese punto de vista accesible al participante externo a dicha cultura. Las explicaciones pragmáticas se hacen, entonces usando los denominados *universal semantic primes*, es decir los universales semánticos primitivos (ejs.: Sustantivos: *yo, tú, alguien, algo*, etc.; términos evaluativos básicos: *bueno, malo; vida y muerte: vivir, morir*; etc.). Por su lado, Escandell-Vidal (1996) señala la contradicción inevitable entre la universalidad y la especificidad cultural, proponiendo un enfoque cognitivo muy digno de consideración, pero en el cual no entraremos en este trabajo por motivos de espacio y alcance del tema.

A pesar de toda esta controversia, la comparación de los sistemas pragmáticos de las lenguas en contacto intercultural está arrojando resultados interesantes para el análisis del discurso, así como para la enseñanza de lenguas, con los consecuentes efectos en el diseño de materiales. Se considera así de fundamental importancia tener presente en los cursos de lenguas aspectos cruciales como los resultados de la investigación en teorías como la de los actos de habla, la cortesía lingüística o la de las rutinas conversacionales. Esta última teoría (Coulmas, 1981) sugiere que la mayor parte del lenguaje conversacional es predecible, en el sentido de que nuestras habilidades para determinar cómo y qué decir en determinadas situaciones son el producto de lo que hemos escuchado decir a otros en interacciones previas. Estas elecciones dan un sentido de autenticidad al habla, y facilitan la conversación fluida, razón por la cual se considera de utilidad enseñar dichas rutinas a los estudiantes de lenguas, dado que, tal y como indican autores como Aijmer (1996: 30), la falta de conocimiento de las mismas constituye un aspecto del analfabetismo cultural, pudiendo derivar en problemas de incomunicación no deseados. El uso de los saludos a diferentes horas del día puede ser un ejemplo de una rutina conversacional simple, pero que presenta diferencias dignas de mencionar tanto interculturales como intraculturales. Es conocido, por ejemplo, el diferente valor que puede tener un "Buenos días" dentro de una misma macrocultura como la hispanohablante, si ese *buenos días* se escucha en Buenos Aires (donde el hablante podrá usarlo solo por la mañana hasta las 12 h) o en Madrid (donde el saludo puede escucharse aún a las dos, tres o cuatro de la tarde si el hablante todavía no ha comido).

Otro concepto que podría utilizarse como referencia o base para la comparación de aspectos pragmáticos en distintas lenguas es el de *sistema discursivo*, en el sentido que le dan al término Scollon, Scollon & Jones (2012), si bien en el concepto en sí se hace patente la relatividad cultural. Estos autores advierten sobre la complejidad de los distintos sistemas discursivos en los que participa cada hablante a lo largo de su vida dentro de una misma cultura, y se preguntan cómo es que cada individuo alcanza un sentido de identidad estable a la vez que navega entre todas sus fuentes de identidad y pertenencia a diversos grupos (ej.: el sistema discursivo correspondiente a su género o identidad sexual, el de su región particular, el de su país y el período de la historia en que le tocó vivir, el de sus aficiones, etc.). Todos estos sistemas toman una cierta forma discursiva para su expresión, incluyen las prácticas sociales y los valores de la cultura determinada, y por tanto componen la identidad personal, social y cultural del hablante. A pesar de toda esta variabilidad, cabe considerar si podríamos utilizar el concepto de sistema discursivo como una especie de patrón para establecer diferencias y similitudes entre distintas lenguas y culturas, sin dejar de lado ni la realidad de la relatividad cultural ni el

hecho de que estos sistemas son dinámicos, y que por tanto hacen que la comparación se torne muy compleja, debido a las múltiples variables que intervienen y que hay que manejar para poder llegar a conclusiones fiables.

Es claro, en consecuencia, y no estoy diciendo nada nuevo al afirmarlo, que estos y otros aspectos que atañen al uso de la lengua dentro de un contexto social determinado deben de ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar un curso de enseñanza de lenguas. Uno de estos aspectos pragmáticos que quisiera resaltar y que considero de crucial importancia es el de la conceptualización y expresión de las emociones en distintas lenguas y culturas, el cual constituye el tema principal de mi actual proyecto de investigación (EMO-FUNDETT - FFI2013-47792-C2-1-P) y sobre el cual hablaré a continuación en relación con la enseñanza de lenguas, puesto que en este caso sí que creo que estoy abogando por una idea con un cierto grado de originalidad. Efectivamente, en lo concerniente a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, se han realizado muchos estudios sobre la motivación, pero poco se ha hablado de la importancia del contexto emocional. La motivación constituye solo una dimensión de la emoción, y en los múltiples estudios sobre la motivación en este campo de la lingüística aplicada, nunca o rara vez se conecta el tema con un mapa global sobre las emociones[1] involucradas en el aprendizaje, o con la importancia que el comportamiento emocional en general tiene en el proceso de aprendizaje de una lengua.

3. La expresión de las emociones y su relación con la inteligencia emocional

Daniel Goleman (1995: 50-51), en su famosa obra titulada *Emotional Intelligence* describe el trastorno neurológico denominado *alexitimia* (del griego "a" (falta de), *lexis* (palabra) y thümós (emoción)) que sufren los sujetos que son incapaces de expresar sus emociones. Estos pacientes psiquiátricos tienen un vocabulario emotivo extremadamente limitado y no pueden discriminar entre sus distintas emociones o sentimientos. Aún en los casos en los que estas personas sientan palpitaciones, mareos o sudores, no podrán darse cuenta de que están ansiosos, por ejemplo, y darán una impresión de estar ausentes o 'en otro mundo', y si bien en alguna ocasión pueden llegar a llorar, no sabrán ni podrán explicar por qué lloran. Según Goleman, esta patología está relacionada de forma inversamente proporcional con la inteligencia emocional, de lo que se deduce que existe una relación positiva entre la inteligencia emocional de las personas y su habilidad para expresar sus sentimientos y emociones. Goleman también explica que –en sujetos normales– la inteligencia emocional se puede ejercitar y aprender, circunstancia que entiendo se puede aplicar también al aprendizaje de lenguas: si somos capaces de enseñar a nuestros estudiantes a ser emocionalmente inteligentes en la lengua meta, es decir, a manejar la expresión de las emociones según los patrones esperados en ella, estos tendrán más posibilidades de éxito en su actuación discursiva dentro de dicha lengua y cultura. Y creo necesario aclarar aquí que cuando hablamos de la expresión

1. Autores como Russell (1980) hablan de dimensiones emocionales. Otros, como James (1984) hablan de categorías emocionales. Hay gran diversidad de opiniones sobre cuáles deben ser dichas categorías, pudiendo variar desde unas pocas hasta infinitas. Schnoebelen (2014), por ejemplo, señala que las emociones básicas mencionadas en la mayoría de los estudios son las siguientes:1) Enojo/enfado/rabia/hostilidad, 2)Miedo/ susto/terror, 3) Alegría/felicidad/gozo/júbilo, 4) Tristeza/dolor/angustia/aflicción, 5) Disgusto/asco, 6) Vergüenza, 7) Amor/emoción tierna, 8) Ansiedad/ preocupación, 9) Sorpresa, y 10) Culpa.

de las emociones no nos referimos solo a los casos extremos de, por ejemplo, rabia, enfado o amor romántico donde la expresión puede alcanzar puntos muy álgidos, sino también a la capacidad de contener, controlar, guiar y también –por qué no– de ocultar cualquier tipo de emoción (sea fuerte o muy débil) si la situación discursiva así lo requiere. Por otro lado, se debe entender que hablo aquí de emociones en un sentido muy amplio, y que parto de la premisa de que casi todo –o muy probablemente todo– lo que decimos tiene una emoción y posicionamientos básicos subyacentes, que pueden reflejar el simple hecho de que el hablante está predispuesto de una manera positiva, negativa o neutral ante lo que ha dicho, dice o va a decir.

La expresión de las emociones se lleva a cabo a través de actos discursivos en un contexto tanto lingüístico como situacional, social, cultural e histórico. El contexto emotivo de cualquier enunciado lingüístico cobra una gran importancia no solo en textos más típicamente expresivos como la conversación o la narrativa, sino también en la interacción en entornos laborales (como por ejemplo, el de la salud), y aún en entornos más formales como pueden ser el de un debate parlamentario o el del acto académico de defensa de una tesis doctoral.

4. La conceptualización y expresión de las emociones en distintas lenguas y culturas

Las emociones se conceptualizan y expresan en las distintas lenguas a través de una gran variedad de mecanismos y construcciones, tanto con significado literal como metafórico. Explica Foolen (2012) que las emociones son fundamentales para el procesamiento del lenguaje, así como para su desarrollo ontogenético y filogenético. Este autor considera tres ángulos desde los cuales se puede estudiar la emoción en el lenguaje: 1) La **conceptualización** de las emociones, 2) la **expresión** de las emociones, y 3) las **emociones como motivadoras del lenguaje humano**. Brevemente, por *conceptualización* nos referimos a la manera en que se representan las emociones a través de la lengua. Según una de las hipótesis sobre la conexión entre ambos, la cognición sería la intermediaria entre lenguaje y emoción; es decir que la emoción se conceptualizaría en la cognición y la cognición se reflejaría posteriormente en el lenguaje. Por *expresión* de las emociones nos referimos tanto a la manera directa de expresarlas, es decir, a través de, por ejemplo, interjecciones como *Ay! Wow! Ouch*! etc., en donde aparentemente no existe un proceso cognitivo de conceptualización entre la emoción y su expresión, como a la manera indirecta, cuando existe el proceso cognitivo intermediario (ej.: *Siento mucha pena por él*). En cuanto al estudio de *las emociones como motivadoras del lenguaje humano*, existen trabajos que justamente parten de la hipótesis de que las emociones fueron la causa y motivación principal de la existencia del lenguaje humano, aspecto que no discutiré en este trabajo por estar fuera de su alcance.

Las emociones se conceptualizan en las distintas lenguas a través de las distintas clases de palabras: sustantivos (ej. *amor, enfado, sorpresa*), verbos (ej. *odiar, temer*), adverbios (ej. *afortunadamente, tristemente*), adjetivos (ej. *feliz, triste, consternado*), etc., y aún a través de partículas como las preposiciones, las cuales juegan un papel relacional muy importante en dicha conceptualización. Es interesante observar a través de su uso las

diferencias (o similitudes) entre distintas lenguas en la concepción del origen o carácter de una emoción: por ejemplo, el miedo se vislumbra como el origen del temblor en la expresión *temblar **de** mied*o o *tremare **di** paura* en español e italiano respectivamente, y sin embargo se ve como algo que nos acompaña en la expresión equivalente en inglés, *tremble **with** fear*, debido a las preposiciones usadas en una y otra lengua (*de* y *with (con)* respectivamente).

En un interesante artículo sobre la noción de 'vergüenza' y sus variantes en español, Ignacio Bosque (2010: 13) señala cómo algunas emociones, si bien designan estados o procesos individuales, presentan un componente social complejo del que no es posible prescindir si se caracterizan conceptualmente. Bosque plantea el dilema de si es necesario tener experiencia previa de las emociones para poder comprender la definición lingüística de las mismas. Es decir, ¿podemos entender la emoción de la vergüenza en español si nunca la he experimentado dentro de una cultura de habla hispana? Y yo me pregunto además, ¿Siento y actúo de la misma manera cuando digo que estoy "avergonzado en español" que cuando digo que estoy "*ashamed*" en inglés? ¿Podemos verdaderamente entender los conceptos de, por ejemplo, *amor, cariño, love*, o *vergüenza, shame, embarrasment* en su debida magnitud y alcance si nunca los hemos sentido dentro de sus correspondientes culturas? De todo esto se desprende otra pregunta que a mí me parece relevante: ¿Podemos, si hemos vivido y 'sentido' dentro de dos o más lenguas y culturas, ser emocionalmente bilingües o multilingües? La respuesta a estas preguntas debería traer consecuencias para la toma de decisiones de cara al diseño de un curso de lenguas extranjeras, donde parecería muy indicado proveer a los estudiantes con conocimientos acerca de aspectos tales como las situaciones que son consideradas vergonzosas en la cultura de la lengua extranjera y la forma en la que los hablantes reaccionan ante ellas, en comparación o contraste con las situaciones así consideradas en su lengua materna, las cuales, como es de esperar, en muchos casos no van a coincidir[2]

Como he sugerido más arriba, las emociones tienen un componente evaluativo importante, y las palabras, expresiones o enunciados con carácter emotivo-evaluativo se pueden encontrar en todos los niveles lingüísticos (Alba-Juez & Thompson, 2014). Así, distintas emociones se pueden expresar a través de rasgos prosódicos como la entonación o el alargamiento de sonidos1, de morfemas con contenido cariñoso o peyorativo como los sufijos *–ito* (ej.: *amorcito*) o *–azo* (ej.: *calzonazos*) respectivamente, de léxico con connotaciones y carga emocionales (ej. *muerte, cáncer*, etc.), o a través también de ciertas construcciones sintácticas (ej.: cláusulas dependientes usadas de forma independiente en inglés, de lo que se desprende un matiz emotivo: *To think that I was once young!*). Existen también estudios, como el de Günthner (2011) que describen ciertas estructuras elípticas cargadas de dramatismo y emoción, como las llamadas construcciones 'densas' en alemán. Y por supuesto, en el nivel semántico-pragmático (si vemos a la pragmática desde la perspectiva componencial), se pueden encontrar innumerables formas de expresar emoción y evaluación a través de significados procedimentales influidos por determinados entornos culturales. Thompson (2014), por ejemplo, explica cómo el enunciado *He wears san-*

2. Para un estudio exhaustivo de las emociones en distintas lenguas y culturas, ver Dewaele (2013).

dals with socks (Él usa sandalias con medias) en ciertos contextos sociales dentro del Reino Unido puede tener un contenido peyorativo, de no aprobación de las personas que eligen esa opción de calzado.

Es también de destacar que el carácter abstracto de las emociones las hace favorables como objeto de estudio de la lingüística cognitiva. Como bien explican Lakoff y Johnson (1980), las entidades abstractas a menudo se conceptualizan a través de las metáforas, sin las cuales sería difícil en algunos casos describirlas. Ahora bien, existe también una dimensión física y tangible de las emociones, pues es sabido que el cuerpo humano experimenta ciertas modificaciones o alteraciones al experimentarlas, tales como por ejemplo, el ruborizarse cuando nos sentimos avergonzados, las palpitaciones cuando estamos ansiosos, o las 'mariposas en el estómago' cuando nos enamoramos. Así, las emociones tienen ese carácter ambivalente de abstracción y realidad física al mismo tiempo, ambos los cuales se reflejan en las metáforas utilizadas en distintas lenguas. Podríamos dar numerosos ejemplos, tales como *Explotó de rabia* (en donde la rabia se visualiza como un fluido -hirviendo o muy caliente- en un recipiente), *Ardía de deseos de verla* (donde el amor/deseo también se asocia a las altas temperaturas corporales), etc.

Existen diversos estudios antropológicos y lingüísticos (ej.: Wilce 2009, Wierzbicka 2003) que han demostrado que no solo puede haber variación en el uso de lenguaje literal o figurado, sino también en el grado y forma de expresividad emocional, tanto verbal como no verbal, entre distintas culturas. Sin embargo, todavía queda mucho trabajo descriptivo por realizar, para responder a diversas preguntas, tales como a) ¿Cuán específicas son las emociones conectadas con ciertas construcciones lingüísticas? o b) ¿Tenemos construcciones específicas para, por ejemplo, el miedo o el amor, o construcciones generales que indican involucración emotiva? Pongo estas preguntas, y otras muchas que pudieran surgir, a consideración del lector, y dejo la búsqueda de sus respuestas para futuras investigaciones.

5. Conclusiones

Resumiendo y en conclusión, en esta ponencia he querido simplemente resaltar la importancia de los estudios pragmáticos para la comparación y el contraste de lenguas, y por tanto también para su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Cualquier enunciado lingüístico carecería de sentido alguno si se lo aislara de su contexto cognitivo, social, emocional y cultural, lo cual pone de manifiesto la importancia de los estudios pragmáticos, es decir, de los estudios lingüísticos que dan relevancia a la relación del hablante con sus interlocutores y su entorno, variables estas sin la consideración de las cuales la comparación de lenguas y/o su enseñanza no sería posible, o cuanto menos, arrojaría resultados muy poco fiables.

Por otro lado, también he querido resaltar la importancia que el contexto emocional y la expresión lingüística de las emociones cobran en el lenguaje humano, razón por la cual ninguno de estos dos aspectos puede ser ignorado en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas.

Tal y como lo vemos dentro de EMO-FUNDETT, la capacidad lingüística de expresar las emociones se relaciona con la inteligencia emocional de los hablantes, la cual a su vez tiene una relación directa con el desempeño de estos en su entorno personal, laboral, cultural o social. Por ello, nos interesa conocer la manera en que los usos y estrategias del discurso de las emociones influyen, dentro de un entorno bicultural o multicultural, en aspectos tales como el liderazgo empresarial o institucional, de manera que los resultados de estos estudios se puedan aplicar y utilizar también dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, de cara a la obtención de mejores resultados que los que se han venido obteniendo hasta el momento. Al fin y al cabo, las emociones son una constante en la vida y el discurso humanos, y como afirman Ochs y Schieffelin (1989: 22), "language has a heart as well as a mind of its own" (*El lenguaje tiene un corazón y una mente propios*).

Bibliografía

AIJMER, K. (1996): *Conversational Routines in English: Convention and Creativity*, London: Longman.

AIJMER, K. (2011): *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.

ARIEL, M. (2010): *Defining Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.

BOSQUE, I. (2010): "Aspectos individuales y sociales de las emociones. Sobre la noción de "vergüenza" y sus variantes", *Páginas de Guarda*, 10, 13-27.

BUBLITZ, W. y NORRICK, N. R. (2011): "Introduction: the burgeoning field of pragmatics", Bublitz, Wolfram y Neil Norrick (eds.), *Foundations of Pragmatics*, Berlin: De Gruyter Mouton.

COULMAS, F. (1981): "Introduction", F. Coulmas (ed.), *Conversational Routine: Explorations in the Standardied Communication Situations and Prepatterned Speech*, The Hague: Mouton Publishers, 1-17.

CUMMINGS, L. (2005): *Pragmatics: A multidisciplinary perspective*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

ESCANDELL VIDAL, V. (1996): "Towards a Cognitive Approach to Politeness", *Language Sciences*, 18, 3-4, 629-650.

ESCANDELL VIDAL, V., Marrero Aguilar, V. y Pérez Ocón, P. (2014): "Prosody, information structure and Evaluation", Geoff Thompson y Laura Alba-Juez (eds), *Evaluation in Context*, Pragmatics and Beyond Series, Amsterdam: John Benjamins,153-178.

FERRARA, G. (2011): *Lingüistica, análisis y pragmática contrastiva. Una perspectiva de estudio en la enseñanza/aprendizaje de lenguas afines*, Arco Iris.

FILLMORE, C. J. (1984): "Remarks on contrastive pragmatics", J. Fisiak (ed.), *Contrastive Linguistics: Prospects and Problems*, Berlin: Mouton, 119-143.

FOOLEN, A. (2012): "The relevance of emotion for language and linguistics", Foolen, Ad, Lüdtke, Ulrike M., Racine, Timothy P. y Jordan Zlatev (eds.) (2012), *Moving Ourselves, Moving Others. Motion and Emotion in Intersubjectivity, Consciousness and Language*, Amsterdam: John Benjamins.

GOLEMAN, D. (1995): *Emotional Intelligence*, London: Bloomsbury.

GRICE, H. P. (1975): "Logic and conversation", P. Cole y J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York: Academic Press, 41-58

GÜNTHER, S. (2011): "The construction of emotional involvement in everyday German narratives –interactive uses of 'dense constructions'", *Pragmatics*, 21: 4, 573-592.

HUANG, Y. (en prensa): "Pragmatics: Language use in context", Keith Allan (ed.), *Routledge*

Handbook of Linguistics, London: Routledge.
KRAMSCH, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980): *Metaphors we live by*, Chicago: The University of Chicago Press.
LEECH, G. (1983): *Principles of Pragmatics*, London: Longman.
LEVINSON, S. C. (1983): *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
LITTLEWOOD, W.(1983): "Contrastive pragmatics and the foreign learner's personality", *Applied Li nguistics*, 4 (3), 200-206.
LUCE, L. F. y SMITH, E. C. (1987): "Cross-cultural Literacy: a national priority", L. F. Luce y E. C. Smith (eds.), *Toward Internationalism*, Cambridge: Newbury House Publishers, 3-10.
MAY, J. (2008 [1993]): *Pragmatics. An Introduction*, Second Edition, Oxford: Blackwell.
OCHS, E. y SCHIEFFELIN, B. (1989): "Language has a heart", *Text* 9 (1), 7-25.
OLEKSY, W. (1984): "Towards pragmatic contrastive analysis", J. Fisiak (ed.), *Contrastive Linguistics: Prospects and Problems*, Berlin: Mouton, 349-365.
PUTZ, M. y NEFF-VAN AERTSELAER, J. (eds.) (2008): *Developing Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross-Cultural Perspectives (Studies on Language Acquisition [Sola]*), Berlin: Mouton de Gruyter.
RUSSELL, J. A. (1980): "A circumplex model of affect". *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6): 1161–1178.
SCHNOEBELEN, T. (2014): "Linguistic theory and emotion: a tour of pragmatics, sociolinguistics, computational linguistics", Essay on T. Schnoebelen webpage: http://www.stanford.edu/-tylers/emotions.shtml [consulta 10/8/2014]
SCOLLON, R., SCOLLON, S. W. y JONES, R. H. (2012): *Intercultural Communication. A Discourse Approach*, Oxford: Wiley-Blackwell.
THOMPSON, G. (2014): "Affect and emotion, target-value mismatches, and Russian dolls: Refining the APPRAISAL model", Geoff Thompson y Laura Alba-Juez (eds.), *Evaluation in Context*. Pragmatics and Beyond Series, Amsterdam: John Benjamins, 47-66.
VERSCHUEREN, J. (1996): "Contrastive Ideology Research. Aspect of a Pragmatic Methodology", *Language Sciences*, 18, 3-4. 589-603.
VERSCHUEREN, J. (2009): "Introduction. The pragmatic perspective", Verschueren, Jef y Jan-Ola Ostman (eds.), *Key Notions for Pragmatics*, Amsterdam: John Benjamins.
WIERZBICKA, A. (2003): *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*, Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
WILCE, J. M. (2010): *Language and emotion*, Cambridge: Cambridge University Press
YULE, G. (1996): *Pragmatics*, Oxford: Oxford University Press.

Redes sociales en la enseñanza de ELE
Mesa redonda

Juan Carlos Díaz Pérez (moderador de la mesa)
Universidad Carlos III de Madrid

La utilización de las redes sociales en la enseñanza del español como lengua extranjera lleva ya unos cuantos años desarrollándose de manera vertiginosa. Desde que las TIC se integraran en los procesos de enseñanza-aprendizaje, Internet ha formado parte de nuestra manera de enseñar. Con la llegada de la Web 2.0 y las redes sociales, el uso de este medio ha promovido una manera diferente de pensar sobre el aprendizaje. Esta nueva web supone una plataforma de participación centrada en el usuario que promueve la colaboración de todos los participantes y la descentralización de sus aportaciones. Los usuarios no son solamente consumidores de información, sino que al poder crear todo tipo de materiales y publicarlos para compartirlos abiertamente se convierten en *prosumidores*. Es evidente que nos situamos en un contexto que va más allá de la tecnología y que supone cambios profundos en las prácticas educativas habituales.

Este tema de las redes sociales en la enseñanza es, pues, de total actualidad y puede abordarse desde diversas perspectivas. Con el propósito de establecer lo más claramente posible el panorama de su aplicación en la enseñanza del español como lengua extranjera, vamos a distinguir cuatro apartados:

1. El mundo ELE en la sociedad digital.
¿Cómo se han ido incorporando las redes sociales en la enseñanza del español? ¿Cómo ha sido su introducción y cómo han ido evolucionando en el mundo ELE? ¿En qué medida los docentes, los estudiantes y las editoriales están aprovechando las redes sociales?

2. La experiencia docente: las redes sociales como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.
¿Cómo se llega a las redes sociales en ELE? ¿Hay formación o es autoaprendizaje? ¿Qué uso concreto se hace de las redes sociales en ELE? ¿En qué ámbitos profesionales se aplican: en la docencia directa o en la formación del profesorado?

3. El alcance de las redes sociales en la enseñanza del español.
¿Suplen las redes sociales maneras tradicionales de enseñar español o son un mero complemento para el aprendizaje? ¿Qué beneficios aporta su utilización? ¿En qué aspectos de la enseñanza del español no parece viable su aplicación o no sería recomendable su uso? En definitiva, ¿dónde no llegan las redes sociales?

4. El futuro de las redes sociales en la enseñanza de ELE.
¿Facebook, Twitter y otras redes sociales son una moda pasajera en la enseñanza de ELE o han venido para quedarse? Si apostamos por ellas, ¿hacia dónde tendría que ir la

industria de ELE: el mundo editorial, las instituciones, los centros de enseñanza? Esto es, ¿qué puede hacerse para mejorar el panorama de las redes sociales en ELE?

A los ponentes de esta mesa redonda se les ha propuesto que, en la medida de lo posible, distribuyan su exposición en estos mismos apartados, y así aparecerá señalado a continuación en cada una de las aportaciones.

Paz Bartolomé Alonso
Universidad Nebrija de Madrid

1. El mundo ELE en la sociedad digital

1. 1. Redes sociales analógicas y digitales

Las redes sociales existen desde el origen del hombre, aunque hoy estemos hablando concretamente de las redes sociales digitales. El comunicarse, el relacionarse y el interactuar, son características innatas a la naturaleza humana y siempre han existido formas de agruparse, de debatir sobre temas comunes, etc. ¿Qué es si no el silbo gomero? ¿Y las comunidades de vecinos? ¿Y los mensajes de humo? Simple y llanamente redes sociales. La cuestión es que ha cambiado el medio, la plataforma para comunicarnos los unos con los otros, especialmente desde la generalización de Internet.

Las redes sociales digitales puede decirse que nacieron en el año 1995, cuando Randy Conrads crea el sitio web "classmates.com". Con esta red se pretendía que los usuarios pudiesen recuperar o mantener el contacto con antiguos compañeros del colegio, instituto, universidad, etc.

Las redes sociales han sido analizadas y experimentadas por diferentes disciplinas, la sociología, la psicología o la pedagogía y la teoría más conocida sobre ellas, la teoría de los seis grados, originada a partir de un cuento llamado *Chains* en 1929. El autor, Karinthy, asegura que una persona está unida a cualquier otra del mundo tan solo en seis pasos o saltos, es decir, otras seis personas.

Esta teoría de los seis grados ha sido difundida, desarrollada, cuestionada y experimentada en multitud de ocasiones, especialmente en los años 50-60 del s. XX.[1]

1. Por ejemplo *Stanley Milgram* lo experimentó por medio de postales en 1967. Seleccionó al azar varias personas del medio oeste estadounidense, para que enviaran tarjetas postales a un extraño situado en Massachusetts. Los remitentes conocían el nombre del destinatario, su ocupación y la localización aproximada. Se les indicó que enviaran el paquete a una persona que ellos conocieran directamente y que pensaran que fuera la que más probabilidades tendría, de todos sus amigos, de conocer directamente al destinatario. Esta persona tendría que hacer lo mismo y así sucesivamente hasta que el paquete fuera entregado personalmente a su destinatario final. Los descubrimientos de Milgram fueron publicados en "Psychology Today" e inspiraron la frase "seis grados de separación".

Con el auge de Internet ha vuelto a la actualidad la teoría: en 2003, pongamos por caso, Watts la actualizó e intentó probarla a través del correo electrónico. Sus conclusiones avalaron los seis grados.

Actualmente Facebook y Yahoo están llevando una investigación basada en ella, a través de diferentes universidades y centros especializados. La universidad de Milán, después de estudiar a cerca del 70% de los usuarios de Facebook, asegura que la distancia entre dos personas de cualquier lugar del mundo se ha reducido a 4,74 pasos y que a medida que aumentan los usuarios de esta red social, disminuye el número de pasos.

1. 2. Incorporación de las redes sociales en ELE

Por lo que se refiere a la introducción de las redes sociales, digitales o analógicas, en la clase de ELE, tenemos que partir de las funciones para las cuales fueron creadas o diseñadas:

a. Comunicarse e interactuar.
b. Ponerse en contacto.

Todas las demás funciones derivan de estas dos y la eficacia o fracaso de la utilización de redes sociales digitales en la clase depende de si es *pertinente* o no desde el punto de vista de la interacción y la puesta en contacto.

Consideramos pues que las redes son un medio, un recurso, que puede ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando, insistimos, sea pertinente su uso, no una excusa o un deseo de modernizar el aula. Por otra parte, y relacionado con este argumento, muchos expertos en TICs y ELE afirman que las redes sociales aumentan la autonomía del aprendiente, pero diferentes estudios demuestran lo contrario o no llegan a una conclusión definitiva, como Íker Erdocia (2012), que después de un estudio profundo sobre Facebook afirma:

> El trabajo de la autonomía en facebook siempre deberá ser complementario al trabajo en clase; de otra forma, no se podría conseguir un resultado óptimo en su tratamiento ya que no se pueden obviar aspectos como el de la motivación directa –aspecto primordial para un buen nivel de participación de los alumnos–, la resolución de dudas sobre el funcionamiento del grupo o de determinadas actividades, cuestiones técnicas relacionadas con la tecnología o su uso apropiado –colaborativo, solidario, respetuoso con las personas y con la propiedad intelectual, etc.– del entorno digital, el papel del profesor como elemento dinamizador del grupo al comienzo del rodaje del grupo, etc.

Asimismo, consideramos que los beneficios a nivel individual de la utilización de redes sociales son varios, entre ellos se encuentran aspectos de suma importancia para el ser humano, como afirma Porrúa (2009:1):

> [...] entrar a formar parte de una comunidad con la que se identifican y con la que tienen intereses comunes, compartir experiencias vitales, comunicarse y hacer o renovar amistades, colaborar y compartir conocimientos, buscar trabajo, etc.

La anterior afirmación nos hace preguntarnos en qué medida se están aprovechando estos beneficios en la clase de ELE y en todo lo que gira alrededor de ella (editoriales, docentes, actividades, alumnado...).

Es cierto que el mundo del español como lengua extranjera, así como otras áreas de la enseñanza, utilizan las redes sociales colateralmente, esto es, como recurso informativo sobre novedades editoriales, nuevas publicaciones, noticias relacionadas con ELE, direcciones con recursos, calendarios de cursos y congresos, intercambio entre docentes, etc., pero consideramos que aún no están siendo aprovechadas como materia prima. ¿Ocurrirá algún día? Posiblemente lo que sí va a suceder es que se normalizará su uso, como ha ocurrido con el correo electrónico o con Internet en general. Solo debemos echar la vista atrás y recordar cuál era el uso de la red en los albores del s. XXI, los debates que se originaron y las dudas sobre su uso efectivo en el aula. Sin embargo hoy todo eso ha quedado obsoleto y nadie se plantea la efectividad de cierto software educativo, de Internet y de las TICs en general.

Por otra parte y tras un somero estudio de la utilización real de las redes sociales digitales en/para la clase de ELE, podemos afirmar sin ningún tipo de duda que hoy por hoy se sigue teorizando sobre el tema en multitud de trabajos académicos: tesis, memorias de máster y artículos científicos, con propuestas interesantes sobre el uso de las redes, pero sigue siendo una excusa para demostrar una teoría. En realidad los trabajos inductivos son inexistentes, mientras que los deductivos son fáciles de encontrar.

Por lo que se refiere al uso de las redes sociales por parte del alumnado, hemos comprobado que los estudiantes de clases presenciales apenas participan en tareas creadas con ellas, debido fundamentalmente, creemos, a que consideran las redes como un medio "privado" de comunicación e interrelación con sus amigos y colegas, no un modo de aprender una lengua: les gusta poner una foto que han hecho en un determinado local de ocio, pero no hacer una actividad como opinar sobre una película o escribir un microrrelato en Twitter, ya que les resulta artificioso e inútil, cuando al día siguiente van a encontrarse con el profesor y los compañeros en clase.

Las preguntas que nacen a partir de todo lo anterior son: ¿Para qué sirven pues las redes sociales en clase de ELE? ¿Cómo utilizarlas de modo efectivo, primario, pertinente y no como excusa? ¿Existen trabajos inductivos a partir de experiencias con las redes sociales?

2. La experiencia docente: las redes sociales como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje

El paradigma educativo ha cambiado con los años. Así, en la actualidad, el estudiante se ha convertido en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se debe potenciar su papel activo y autónomo, su iniciativa y su pensamiento crítico. En este proceso el papel del docente ha cambiado sustancialmente y en lugar de impartir conocimientos única y exclusivamente, como en épocas anteriores, participa

con el estudiante en el proceso de generar conocimiento de forma común, colaborativa y compartida, convirtiéndose en guía de todo el engranaje. Todo esto hará que el proceso sea efectivo o no.

La interrelación de la clase presencial se produce entre profesor-alumno, alumno-alumno y muchas veces es el segundo modo con el que aprenden más, al interactuar entre compañeros, entre iguales.

Hay varios motivos por los que los profesores no usan las redes sociales u otro software educativo en clase. Siguiendo a Collazos, Guerrero y Vergara (2001:4), algunos de esos miedos son:

- Pérdida de control en la clase.
- Falta de preparación por parte de los profesores.
- Miedo a perder el cubrimiento del contenido.
- Falta de materiales preparados para usar en la clase.
- Resistencia de los alumnos al trabajo colaborativo.
- Falta de familiaridad con algunas técnicas del proceso colaborativo y la administración de las clases.

Asimismo, no debemos dejar de lado el hecho de que no se puede hablar de redes sociales en general, sino que debemos diferenciar entre las generales (Facebook, Twitter, MySpace, Google+) y las profesionales o temáticas (Linkedin es la más conocida) y, además, habría que añadir redes basadas en las fotografías (Instagram, por ejemplo), las que sustituyen texto escrito por audio (Blaving, Voxopop) y las que no fueron creadas como redes sociales de modo estricto, pero que hacen posible el trabajo colaborativo y la autonomía del aprendizaje por parte del estudiante (Glogster, Goanimate, Youtube, mundos virtuales como Second Life...). Cada una de ellas tiene un posible aprovechamiento para el entorno ELE muy diferenciado, lo que supone un modo concreto de utilización y de éxito en el proceso muy diverso; no es lo mismo utilizar Twitter, que nos permite únicamente 140 caracteres, que Facebook o Instagram, que facilitan el debate, la argumentación, la realización de tareas, la comunicación entre participantes y el *feedback* inmediato.

Lo cierto es que hoy por hoy las redes sociales son muy útiles en eLearning y en bLearning, pero no tanto en clases presenciales, por motivos obvios:

- Los alumnos no encuentran necesario utilizarlas cuando están al lado de sus compañeros y profesores y los ven cada día.
- En general el profesorado prefiere utilizar medios clásicos para las clases presenciales.
- No todos los centros tienen aulas ad hoc para la inclusión de estas herramientas.

Lo que sí es cierto, como apuntábamos anteriormente, es que el uso de las redes sociales se está aplicando con gran aprovechamiento en la formación del profesorado y en su interrelación con centros y editoriales.

En cuanto al trabajo colaborativo, Badia (2005:96), propone una serie de competencias comunicativas para el desarrollo del trabajo colaborativo en clase, además de fases de realización:

PERÍODOS DE DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			
	PLANIFICACIÓN	DESARROLLO	EVALUACIÓN
Tipos de competencias comunicativas vinculadas con el proceso de interacción social colaborativa entre alumnos.	1. Compartir objetivos comunes. 2. Compartir las condiciones de la tarea que enmarcarán el proceso de colaboración para el aprendizaje. 3. Establecer las normas de participación social, los papeles y las acciones de los participantes.	4. Corregular el proceso colaborativo 5. Superar las incomprensiones y desacuerdos entre los participantes.	6. Evaluar el proceso seguido de colaboración

Tabla 1: Competencias comunicativas y fases para el desarrollo del proceso colaborativo (Antoni Badia)

3. El alcance de las redes sociales en la enseñanza del español

El aprendizaje mediante redes sociales en concreto y con las TICs en general, cumple cuatro características primordiales, como observa Alemañy Martínez (2009):

- proveen al estudiante de un entorno creativo con múltiples herramientas y materiales que ayudan al estudiante en su adquisición de una L2, logrando un compromiso activo con cada integrante del aula;
- facilitan el contacto entre alumnos y profesor y permiten la realización de actividades grupales y compartir las ideas;
- rompen la barrera de espacio y de tiempo, ya que no es necesario estar presente o reunido con cualquier integrante del aula para plantear alguna pregunta o compartir algún tema, además de hacer posible la interacción frecuente y la retroalimentación;
- ofrece a los estudiantes el acceso a un mundo de información que les permite una conexión con el contexto del mundo real, abriéndoles las puertas a materiales auténticos de la lengua meta.

No obstante, consideramos imposible que lleguen en algún momento a sustituir a los medios tradicionales de enseñanza, ya que las redes sociales son un elemento más y no constituyen por sí mismas una metodología de enseñanza.

Nuestra experiencia nos ha aportado resultados variables e interesantes, dependiendo fundamentalmente de la asignatura en la que se aplica, el modelo de clase (presencial/no presencial) y del formato de red social:

- Clases presenciales: Por regla general la utilización de redes sociales en este tipo de clases nos ha resultado un fracaso (Facebook y Twitter), aunque sí funcionaron Glogster y Blaving en diversos proyectos de la asignatura *Cine y Sociedad*, centrándonos básicamente en la crítica de películas visionadas por el grupo.
- Clases no presenciales: Los estudiantes prefieren utilizar el foro o chat del campus virtual o plataforma del curso que están siguiendo.

Nuestra experiencia nos dice que, en general, muchas de las actividades realizadas con redes sociales resultan forzadas y el objetivo planteado puede cumplirse con medios tradicionales o que los alumnos tienen integrados en la plataforma de estudio.

4. El futuro de las redes sociales en la enseñanza de ELE

¿Son las redes sociales una moda? ¿Aparecerá otro medio de comunicación que supla a las redes sociales ahora conocidas?

Si nos fijamos en la progresión de usuarios en las redes generalistas (Facebook y Twitter) se observa una disminución evidente en los últimos años:

> El informe 'Los medios sociales de 2014' muestra que uno de cada diez usuarios de los medios sociales dejaron de usar Twitter y alrededor de la misma proporción (un 9%) dejaron de utilizar Facebook en el último año, informa el portal de la empresa investigadora YouGov.[2]

Según este mismo informe, la disminución en el interés de los usuarios por las redes sociales se debe fundamentalmente a las siguientes causas:

- pérdida de interés (55%);
- preocupación por la privacidad (26%);
- la publicidad y el marketing que se aprovecha de las redes sociales (21%);
- que cualquiera pueda acceder a tus datos personales (17%).

Esta falta de interés creciente por las redes sociales generalistas es mucho más evidente entre los más jóvenes, lo que implica a su vez la disminución de su utilización en las clases para aprender español o cualquier otra lengua a favor de nuevos medios, como el móvil o la tablet (mLearning).

Lo que hoy es una moda mañana pasará inevitablemente al baúl de los recuerdos. La tecnología avanza cada vez más deprisa, lo que implica que mientras estamos hablando de redes sociales, alguien en Silicon Valley, por ejemplo, estará ideando un nuevo modo, un camino distinto para acercar (o alejar) a las personas y entonces estaremos hablando de caminos diferentes para enseñar español.

2. http://actualidad.rt.com/sociedad/view/131303-red-social-facebook-twitter-investigacion

Esperemos pues que la formación de profesores vaya al mismo ritmo y que podamos mejorar nuestras clases, adaptándonos a los nuevos tiempos, a la web 5.0 o sensorial-emotiva.

Referencias Bibliográficas

ALEMAÑY MARTÍNEZ, C. (2009): "*Redes sociales: una nueva vía para el aprendizaje*". Cuadernos de Educación y desarrollo. Volumen I, Número 1.
http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam4.htm [consulta: 17/9/2014]

BADIA, A. (2005): "Aprender a colaborar con Internet en el aula." En Monereo, C. (coord.): *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Editorial Graó. [En línea] http://goo.gl/HudKq7 [consulta: 17/9/2014]

COLLAZOS, C.; GUERRERO, L.; VERGARA, A. (2001): "Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor". *Memorias del III Congreso de Educación Superior en Computación, Jornadas Chilenas de la Computación*.
http://www.dcc.uchile.cl/-luguerre/papers/CESC-01.pdf [consulta: 17/9/2014]

DE HARO, J.J. (2010): *Redes Sociales en Educación*, [
http://jjdeharo.blogspot.com.es/2010/05/redes-sociales-en-educacion.html

ERDOCIA, I. (2012): "El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales". Memoria de máster UIMP-Instituto Cervantes.
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_45Iker%20Erdocia.pdf?documentId=0901e72b812fa7ea[consulta: 17/9/2014]

GÓMEZ, M.; ROSES, S.; FARÍAS; P. (2012): "El uso académico de las redes sociales en universitarios". Comunicar, No. 38, Vol. XIX, 2012, *Revista Científica de Educomunicación*. ISSN: 1134-3478. Pp. 131-138.
http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-16 [consulta: 17/9/2014]

PONCE, I. (2012): Redes Sociales. Historia de las redes sociales. Observatorio tecnológico. Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales?start=2 [consulta: 17/9/2014]

PORRÚA G., M. (2009): *El impacto de las redes sociales. Tecnología y gestión*. [En línea] España: Revista Dintel. Número 4. España, 2009/2010. [consulta: 17/9/2014]
http://www.revistadintel.es/Revista/Numeros/Numero4/TyG/porrua.pdf

Redes sociales "de voz":

Blaving: http://es.blaving.com/

Voxopop: http://voxopop.com/

Roberto Cuadros Muñoz
Universidad de Sevilla

1. El mundo ELE en la sociedad digital

Antes de nada, quiero agradecer a la organización del Congreso el haberme invitado a esta mesa redonda (sigo pensando que no sé si con pleno merecimiento). Partiendo de la base de que las preguntas planteadas no constituyen compartimentos estancos, me gustaría señalar, antes de intentar contestar a las preguntas que nos plantea el moderador, la conveniencia de delimitar el concepto de *red social*. Compartiendo, por supuesto, las consideraciones apuntadas por la profesora Paz Bartolomé, quien lo retrotrae mucho tiempo atrás, me parece igualmente adecuada la definición según la cual "una red social es una estructura social formada por personas o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común. Las redes sociales son parte de nuestra vida, son la forma en la que se estructuran las relaciones personales, estamos conectados mucho antes de tener conexión a Internet", según define Ponce (2012). Otra idea interesante que aporta esta autora es que el análisis de las redes sociales también se está llevando a cabo por especialidades ajenas a las ciencias sociales, con lo que se trasciende la visión clásica. Así, en matemáticas y ciencias de la computación, la teoría de grafos representa las redes sociales mediante nodos (individuos) conectados por aristas (relaciones que los unen). El resultado es un grafo o estructura de datos que describe las propiedades de una red social. Esta teoría permite, de esta manera, analizar las redes sociales existentes entre, por ejemplo, los empleados de una empresa y, de igual manera, entre los amigos de Facebook (remito a la entrada de blog de Guillermo Gómez, 2012a, en la que aplica esta teoría en un encuentro de profesores de ELE). Prosigue que en internet, las redes sociales en línea son:

> estructuras sociales compuestas por un grupo de personas que comparten un interés común, relación o actividad a través de Internet, donde tienen lugar los encuentros sociales y se muestran las preferencias de consumo de información mediante la comunicación en tiempo real, aunque también puede darse la comunicación diferida en el tiempo, como en el caso de los foros. No sólo nos relacionamos y compartimos con los demás, sino que, además, exponemos abiertamente y en tiempo real nuestros gustos y tendencias, expresando la propia identidad.

También me parece necesaria la diferencia entre redes sociales horizontales o verticales, pensando en su aplicación al aula de ELE y comentar más adelante el éxito o el fracaso que puedan tener (y de hecho, tienen). Como se sabe, las redes sociales horizontales están dirigidas a cualquier usuario y no cuentan con una temática definida. Permiten la entrada y participación libre y genérica sin un fin definido distinto del de generar audiencia y relacionar personas. Los ejemplos más representativos son Facebook y Twitter. Las redes sociales denominadas verticales son, por su parte, de carácter *especializado*; están organizadas a partir de una temática definida a un colectivo determinado: por ejemplo, en nuestro caso, Ning, Todoele o Linkedin.

Así pues, en tanto que hablamos de individuos y sus interrelaciones, en el mundo de internet (y de ELE, por tanto) considero que un blog también puede ser social, o cualquier

plataforma educativa que incorpore interacción (Edmodo, Socialwire, Redalumnos), un programa de creación de actividades multimedia que permita compartir y que presente conexiones con Facebook, Twitter y Google Plus (Educaplay, Figura 1); un portal de vídeos como Youtube o Vimeo, una comunidad docente como *Internet en el aula* (Figura 2).

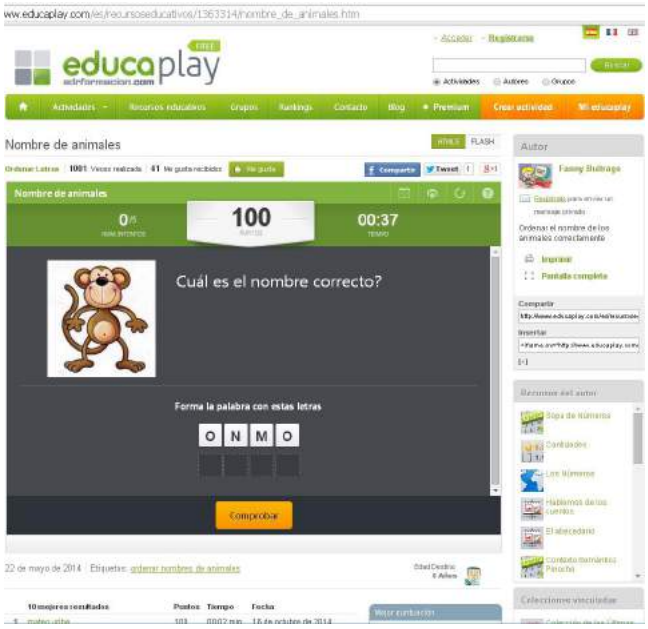


Figura 1. Educaplay

Figura 2. Internet en el aula

Dicho esto, a mi juicio, el conocimiento de los docentes de las redes está fuera de duda (no me refiero, evidentemente, al uso exclusivamente privado), al menos entre los docentes de ELE, teniendo en mente el carácter reciente de estas redes, a saber, 2004 para Facebook, 2006 en el caso de Twitter. Eso sí, esta afirmación ha de matizarse. En mi opinión, falta aún una plena integración en el aula para proponer actividades y tareas, si nos referimos, por ejemplo, a Facebook o a las redes conocidas como públicas de ese estilo, si bien existen ya buenos acercamientos, como por ejemplo los realizados por los profesores Iker Erdocia, *El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales* (Erdocia 2012), Gómez (2002b), Martín Bosque y Mejías (2012) para utilizar Twitter en clase de ELE. Revela en la actualidad el interés hacia este tema el hecho de que este mismo congreso va a acoger un taller, impartido por estas dos profesoras citadas sobre aprendizaje autónomo y redes sociales, que tratarán aplicaciones directas al aula de Twitter e Instagram; así como una comunicación acerca de la función esencial de Twitter y Facebook en la construcción de *entornos personales de aprendizaje* (PLE), y sus consiguientes posibilidades didácticas, a cargo de María Sequero Ventura; aprovecho, igualmente, para anunciar que hay una publicación bastante avanzada sobre Twitter en la enseñanza y aprendizaje de ELE.

En el aspecto formativo de los docentes, no encuentro ningún problema. Antes al contrario. No hay más que acudir al cada vez más consolidado *hashtag* #twitterele, que ha supuesto verdaderamente un antes y un después en el mundo ELE. Es asimismo extraordinario el progreso de cuentas corporativas que, además de ofrecer materiales gratuitos, disponen de cuentas de Facebook y Twitter bastante activas: asociaciones (la propia organizadora de este congreso, ASELE), portales temáticos como Inmigramob, Todoele, blogdeespanol, esecvc, icervantes, Practica Español, EducaSpain (ELE), C_Intercultural, Profedeele o el *podcast* social *Ldelengua* (Figura 3); revistas como Rutaele, editoriales como Difusión, Edelsa o Santillana;, la presencia, cuando no aumento e incluso consolidación, de grupos de docentes en Facebook o Google Plus (comunidades de Google, como Enseñanza del Español), o entidades que les dan a las redes un uso simultáneo de formación de profesores y aplicación al aula (UAB Idiomes, respecto a su cuenta de Twitter @uabidiomesbcn) o de profesores que en sus web-blogs comparten actividades y experiencias, como Jramonele, Profeland, Profesorenapuros.es, Sinapsis ele o Nodosele,...

Figura 3. LdeLengua

No es ajeno a todos estos usuarios el concepto de *red personal de aprendizaje* (PLN), parte fundamental de su más amplio *entorno personal de aprendizaje* (PLE), nociones que no todos conocen pero que implícitamente poseen (es ya clásica la referencia a Adell y Castañeda 2010).

Respecto a los alumnos, los estudiantes de ELE, por su parte, tienden a utilizar de modo privado los grupos de Facebook y de WhatsApp, en los que, evidentemente, no piensan precisamente en incluir a su profesor. En cuanto a otro tipo de estudiantes, los de Máster, a medio camino entre alumnos y futuros profesores, les interesa bastante la utilización de redes sociales, en su vertiente pero también en su aplicación al aula de ELE o de otras segundas lenguas, como he tenido la suerte de comprobar dirigiendo o en calidad de tribunal de trabajos de fin de Máster que han versado sobre las posibilidades de *Edmodo, Twitter, etwinning* o la gamificación (que también es social, por supuesto).

2. La experiencia docente: las redes sociales como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje

En mi caso, ha sido autoaprendizaje, como, me temo, muchos de los compañeros de mi generación, por razones obvias (no se atendía para nada a este aspecto sobre todo porque no existía, situación afortunadamente distinta con todo el panorama de cursos, másteres y doctorados especializados de ELE, inconcebibles hoy día sin la competencia digital, por hablar solo de aprendizaje *formal*), desde hace siete años. Entendiendo como red social la plataforma de mi centro de trabajo (la Universidad de Sevilla, Blackboard Learn), la empecé a utilizar en octubre de 2007, no mucho más tarde de su fusión con WebCT, que tuvo lugar en 2005. En cuanto a redes de carácter público, respecto a Facebook, mi uso es privado en mi perfil de Facebook (desde el 6 de enero de 2008, entre otros detalles de los que esta red social nos informa), pero profesional en la página con la que cuenta mi Departamento en esta red, que gestiono; uso profesional adopto también en Twitter (desde 2010) y Pinterest. No tanto me valgo de ellas en lo referente a su aplicación directa al aula, si se exceptúa, claro está, el ámbito de la formación de profesores de ELE(desde el curso 2010-2011, en que imparto la asignatura de "Las TIC en la clase de ELE", en el *Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de Otras Lenguas Modernas* de la Universidad de Sevilla, al que me he referido indirectamente unas líneas más arriba), en el que considero imprescindible que mis estudiantes conozcan, al menos, las posibilidades que ofrecen (es más, siento que por mi parte constituye una obligación académica). Respecto a su uso en el aula, me parecen interesantes las posibilidades en Twitter, Pinterest y quizá, y solo de manera provisional, no tantas en el caso de Instagram en el aula de ELE, aunque me consta que se están llevando a cabo iniciativas al respecto (#desafioinstagramele); o incluso WhatsApp (Cfr. Morató 2014).

Así pues, se trata de estar al día, de ampliar la competencia digital, imprescindible en la sociedad de hoy, a lo que puede sumarse, como motivos alentadores, la curiosidad tecnológica o afición personal por las TIC. El proceso, autoformativo, ha supuesto un esfuerzo que en ocasiones, si se me permite la metáfora, parece un

salto al vacío en solitario de un "inmigrante digital que intenta integrarse", contamos, además, con imperativos laborales que nos "obligan" a una actualización continua, que no siempre vemos reconocida... Pensando en positivo, considero que los estudiantes actualmente son privilegiados al poder tener una oferta variada de másteres en ELE.

Por lo que se refiere a mi propia experiencia con las redes, además de Blackboard, en los dos últimos cursos académicos he utilizado, también de modo autodidacta, Socialwire, plataforma educativa social creada en la Universidad de Vigo, en todas las asignaturas que impartía, tuvieran o no que ver con el mundo ELE, y mi impresión última sido que los estudiantes no la han recibido de modo entusiasta o al menos satisfactoria, aparte de problemas que se prolongaron en exceso como el registro de los estudiantes en la plataforma. En la clase de ELE con estudiantes de ELE americanos, he utilizado por primera vez este pasado curso académico Soundcloud, red social de audio de la que tuve conocimiento recientemente para las clases de *Fonética Correctiva* y *Conversación*. Observé que a estos estudiantes en particular les preocupaba mucho la privacidad, con lo que ya desde el principio la observaban con cierto recelo. En la encuesta que les trasladé al final del curso, me hicieron saber: a) algunos problemas técnicos de descarga de archivos en Socialwire o de carga en Soundcloud; b) que habían utilizado Facebook para comunicarse con sus compañeros de clase (en algún caso han apuntado que esto se debe a su mayor facilidad de uso); c) que no observaban mucha diferencia entre Socialwire o Soundcloud respecto a plataformas educativas/redes sociales como Edmodo, por ejemplo; y d) que en algún caso han utilizado la plataforma de la que disponen en su propia Universidad, como learn@uw, de la Universidad de Wisconsin, que consideran más "simple". De todo ello deduzco que estos estudiantes manejaban con total soltura las redes para uso personal (todos las conocen, por ejemplo, Instagram, Snapchat, Facebook, Twitter), pero seguían (y siguen) observando con reticencia su incorporación directa al aula.

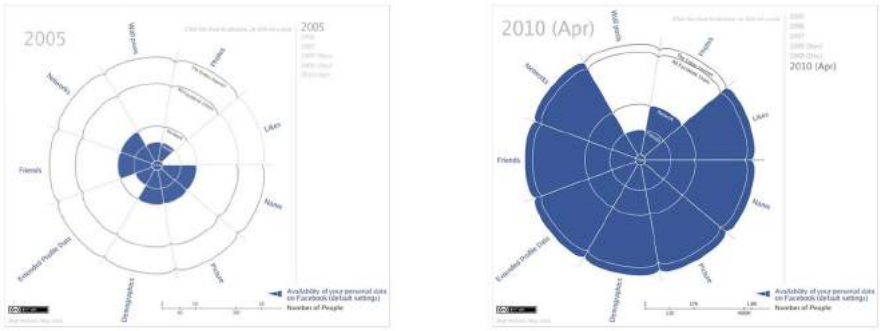
3. El alcance de las redes sociales en la enseñanza del español

No creo que las redes sociales tengan que suplir nunca, sino complementar y hacer más atractivo el proceso docente y cercano al alumno, ni han de utilizarse, como cualquier otra herramienta TIC "ad hoc", de modo forzoso, de acuerdo con el docente Daniel Martín (Martín 2012) a propósito de las Pizarras Digitales Interactivas (PDI). Además, deben tenerse en cuenta al menos tres aspectos: a) si pueden utilizarse en todos los niveles (del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas) y para todas las competencias; b) el hecho de que tal vez no todas las tareas encuentran acomodo en las redes sociales; c) la tecnología *per se* no parece ser suficiente ni tampoco agrada que sea impuesta, tanto a alumnos como a profesores.

Como ventajas, destaca la familiaridad del alumnado con las redes, conocimiento que pueden trasladarse al aula en forma de simulación, la posibilidad de interactuar entre iguales, dentro o fuera de la clase, el componente lúdico que ofrecen, el hecho de favorecer el aprendizaje autónomo (remito de nuevo al trabajo de Iker Erdocia),

la importancia del componente visual en redes como Instagram o Pinterest, como se verá en el caso de la primera, en el taller. Por otro lado, los estudiantes crean sus propios grupos, ajenos al docente en Facebook y sobre todo WhatsApp (Cfr. Todoele 2014: minuto 07.20, en adelante), para compartir todo tipo de información.

En cuanto a los inconvenientes, creo que de nuevo, y por encima de todo, la privacidad. Si nos fijamos en Facebook, cuenta con 8 opciones editables para la privacidad, 7 para la seguridad (opción de bloqueos aparte); además, sugiere amigos de otras aplicaciones, no restringidas por defecto, además de los innumerables cambios de privacidad, fruto de otras tantas quejas de los usuarios. A este respecto, en el conocido estudio realizado por el programador de IBM Matt McKeon sobre la evolución de la gestión de la privacidad en Facebook desde su creación en 2005 hasta 2010 a partir del análisis de su propio perfil (Figuras 4a y 4b), pudo comprobar quela evolución "ha estado marcada esencialmente por una clara estrategia de Facebook en el sentido de extender al máximo la compartición de los datos de los usuarios, en función únicamente de los intereses económicos de la compañía, con un éxito limitado hasta el momento desde el punto de vista financiero" (Los sectores en azul son los datos personales, visibles por defecto), puesto que los ingresos por publicidad de Facebook solo suponen una pequeña fracción de los alcanzados por Google por el mismo concepto. (Cfr. Facebook Noticias 2010 y Cátedras Telefónica 2010):



Figuras 4a y 4b. Evolución de la privacidad en Facebook

En mayo de 2014, Facebook se ha visto obligada a modificar de nuevo sus normas de privacidad, de modo que los usuarios puedan decidir qué información comparten con las aplicaciones que se descarguen (Cfr. *El País* 2014). Y ello por no hablar de la reciente compra por Facebook de WhatsApp, no precisamente una buena noticia para el gran público...

Otra cuestión espinosa, dejando aparte cuestiones de *marketing* o *social media*, es la evaluación, es decir, si no computa en la nota, los alumnos no encuentran la motivación suficiente. Por otra parte, el que se trate de una red privada puede hacerles pensar "¿Otra red más?", con lo que implica de pereza y cansancio para incluso una primera aproximación. En el caso de Socialwire, algunos estudiantes se quejaban de su difícil manejo, hecho que no dejaba de sorprenderme cuando los creadores de esta red pensa-

ron en una combinación de Facebook, Twitter y Tuenti que les resultara familiar pero de cuya diferencia con estas fueran conscientes (Figura 5):

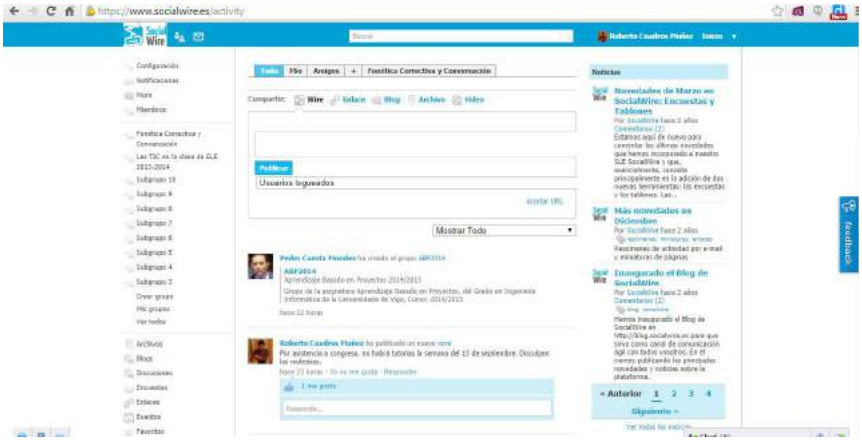


Figura 5. Socialwire

Asimismo, otro inconveniente reside en el "cansancio experimental" del profesor, la excesiva dedicación que este ha de ofrecer para garantizar un uso óptimo. Estos aspectos entroncan con factores más profundos como problemas de coyuntura académica, en que la estimulación para la mejora e innovación docente no se valora del mismo modo que la vertiente investigadora, y que este cambio no ha de hacerlo de modo individual. Por lo que respecta a las rúbricas, único método alternativo de evaluación, necesitan todavía perfilarse más. Existe, además, recelo de los docentes que ven estas redes (y las TIC en general) como amenaza, sistemas institucionales de seguridad que prohíben usar redes sociales en ciertos horarios, no perder de vista las redes sociales analógicas, normas éticas, manejar grupos de Facebook, como se discutió en el *Encuentro virtual* de Todoele, celebrado en junio de 2014 (Todoele 2014).

... Y parece existir cierta idea de que el profesor *moderno*, *enrollado*, es el que usa las TIC; el imperativo actual de que el profesor TIC debe ir más allá y convertirse en un profesor TAC, en el que las TAC (tecnologías del aprendizaje y del conocimiento) orienten las "tradicionales" TIC hacia usos más formativos, no solo para el profesor sino también para el estudiante, con el objetivo de aprender más y mejor, e incidir en la construcción del curriculum a partir de dichos usos (metodología, usos de la tecnología), no solo dominar una serie de herramientas informáticas. (Cfr. Yo Profesor 2014); aspecto desde luego que ha de germinarse a nivel de centro, no de modo individual. Y se necesita aún una buena formación y conocimiento de las normas de conducta que impidan el abundante y poco deseable *trolismo*, presente sobre todo en Twitter.

4. El futuro de las redes sociales en la enseñanza de ELE

No creo que se trate de una moda pasajera, todo lo contrario. Las redes sociales están plenamente incorporadas en nuestras vidas. Ciñéndonos a la industria de ELE,

dispone de materiales casi infinitos en la red de carácter social: actividades multimedia, blogs reflexivos y de aula, plataformas sociales, recursos que utilizan redes como Pinterest, Instagram, destaca el auge de las apps... En el aula de ELE, Facebook lo tiene de entrada complicado por la mala gestión de la privacidad, ya apuntada. Insisto, de nuevo, en que debe separarse la red social como espacio de recursos didácticos de su utilización por los alumnos. Tampoco pienso que haya que emplearlas de modo forzoso, sobre todo si, como se ha dicho repetidamente y es obvio por otra parte, no existe una metodología u objetivos concretos.Twitter tiene posibilidades atractivas para los estudiantes: muestras *reales* de lengua, la posibilidad de escribir microrrelatos colaborativos, emplearlo como tablón de anuncios, potenciación de la escritura creativa mediante etiquetas, comentar eventos en directo, hacer resúmenes de noticias...Respecto a Facebook, ya contamos con estudios que apuntan a un retroceso de esta red; todo lo contrario, sin embargo, le ocurre a Twitter, que lidera desde 2008, por sexto año consecutivo, el prestigioso ranking *Top 100 Learning Tools* (Hart 2014); el de este año se ha confeccionado con los votos de más de 1038 profesionales relacionados con el ámbito del aprendizaje procedentes de 61 países y publicado el 22 de septiembre de 2014, incremento significativo respecto al año anterior, en que participaron más de 500 profesionales de 48 países[3]. Si observamos la clasificación, Facebook se encuentra en 9ª posición (se mantiene, por tanto, igual que en 2012 y 2013), por detrás, y esto es significativo, de Google Drive y YouTube. Otras herramientas destacables son:

10 Google+ & Hangouts (Sube un puesto respecto a 2013)
11 Moodle (Sube un puesto)
12 LinkedIn (Baja 2 puestos)
22 Pinterest (Baja 8 puestos)
29 Edmodo (Sube 12 puestos)
83 WhatsApp (Sube 3 puestos, entró en 2013)
85 Instagram (Nuevo)
91 Blackboard (Baja 3 puestos)

En 2013, Ning estaba en el puesto 96. En esta edición ha desaparecido de la lista. Lo dicho parece deducir un descenso de las redes "privadas" o con uso más educativo (las denominábamos líneas más arriba "verticales"), que las generales ("públicas" u "horizontales"), que incluso tienden a subir puestos. Son destacables las posibilidades de Instagram, Pinterest, como se ha dicho, o incluso WhatsApp.

En el uso en el aula, evidentemente, nos guste o no, deben estar bien incorporadas en la evaluación. De lo contrario, el estudiante no encuentra motivación. Hay que añadir también que, en el caso, por ejemplo, de los centros universitarios que cuentan con plataformas propias, no creo que sean muy partidarios de las redes del tipo Facebook. Entre las sucesivas actualizaciones de Blackboard Learn, figura la incorporación de mayores conexiones sociales, en forma de blogs con posibilidad de comentarios por parte de los alumnos, foros de discusión, chats o wikis; destaca también el espíritu de gamificación que presenta Edmodo con las insignias a los mejores estudiantes...

3. En el Congreso se mencionó el de 2013, apenas cinco días antes de aparecer el correspondiente a este año.

Tampoco puede olvidarse si para los alumnos resulta cansado familiarizarse con redes sociales diferentes a las que conocen (la pregunta del tipo "¿Otra red social (que aprender) para la clase?"...). Más allá de todo ello, aparte de que tengamos que preguntarnos si el sistema educativo del futuro está por nacer, pienso que pueden ser una buena alternativa (no excluyente) el mundo 3D (The Education District, hasta hace poco tiempo Linguoland) y la Realidad Aumentada, aún muy en ciernes, que tal vez lleguen a desplazarlas en un plazo no demasiado largo.

Referencias Bibliográficas

[Última consulta de todas ellas: 28, octubre, 2014].
Las webs de recursos aparecen con hipervínculos.

ADELL, J. y CASTAÑEDA, L. (2010): "Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje", en R. Roig Vila y M. Fiorucci (eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Intelectualidad en las aulas.* Alcoy-Roma: Marfil - TRE Università degli studi. http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/17247/1/Adell%26Casta%C3%B1eda_2010.pdf

CÁTEDRAS TELEFÓNICA (2010):"Representación gráfica de la evolución de la privacidad en Facebook", http://internetng.dit.upm.es/representacion-grafica-de-la-evolucion-de-la-privacidad-en-facebook/

El PAÍS (2014): "Facebook cambia sus normas de privacidad" http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2014/05/01/actualidad/1398933497_167173.html.

ERDOCIA, I. (2012): *El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales*, Trabajo Fin de Máster, UIMP: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_45Iker%20Erdocia.pdf?documentId=0901e72b812fa7ea

FACEBOOK NOTICIAS (2010): "Gráfica sobre la evolución de la privacidad en Facebook", http://www.facebooknoticias.com/2010/05/14/grafica-sobre-la-evolucion-de-la-privacidad-en-facebook/

GÓMEZ, G. (2012a): "¿Cómo ha sido la comunicación en Twitter durante el #7ENPE?", http://profesorenapuros.es/2012/10/como-ha-sido-la-comunicacion-en-twitter-durante-el-7enpe.html

GÓMEZ, G. (2002b): "Twitteando en clase: #lamejorexcusa para #twitterele", http://profesorenapuros.es/2012/02/twitteando-en-clase-lamejorexcusa-para-twitterele.html

HART, J. (2014): *Top 100 Learning Tools*, http://c4lpt.co.uk/top100tools/

MARTÍN, D. (2012): *Actividades para Pizarras Digitales Interactivas*, Madrid: SGEL.

MARTÍN BOSQUE, A. y MEJÍAS, M. (2012): "Cómo evaluar el uso de Twitter con estudiantes de ELE", https://es.scribd.com/doc/80108864/Como-evaluar-el-uso-de-Twitter-con-estudiantes-de-ELE

MORATÓ PAYÁ, A. (2014): "El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE", http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/233/236

PONCE, I. (2012): *Monográfico sobre Redes Sociales*, 2012 http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales?start=1

TODOELE (2014): *Redes sociales y enseñanza de ELE* https://www.youtube.com/watch?v=iYDm8KRqi7k

YO PROFESOR (2014): "¿Eres profesor TIC o profesor TAC?"
http://yoprofesor.ecuadorsap.org/eres-profesor-tic-o-profesor-tac/

Mar Galindo Merino
Universidad de Alicante

1. El mundo ELE en la sociedad digital

Decía Qualman, experto en el mundo digital y autor del famoso libro *Socialnomics* (2009), que en la actualidad no cabe preguntarse si tenemos que utilizar o no las redes sociales, sino cómo sacar el máximo partido de ellas. En ese sentido, la incorporación de las redes sociales a la enseñanza y aprendizaje de ELE ha supuesto toda una revolución en el campo, con una serie de repercusiones que mencionaré seguidamente.

En primer lugar, las redes han dejado entrever una brecha entre el *ELE virtual* y el *ELE profesional*. La amplísima comunidad de profesores de ELE tuiteros (o *tuiteleros*, como prefiero denominarlos) que puede rastrearse a través de la macroetiqueta *#twitterELE* (tratada ampliamente por varios autores en Cuadros y Villatoro, 2014) ha dado lugar a una nómina de usuarios de referencia en el ámbito virtual de ELE que no se corresponde, desde luego, con el elenco de profesionales de referencia que existe fuera de este contexto, hasta tal punto que quienes se mueven únicamente en la red ignoran el nombre y apellidos de muchísimos creadores de manuales, desarrolladores de currículos, autores de gramáticas e investigadores de la enseñanza y aprendizaje de ELE desde el Instituto Cervantes hasta la propia ASELE, pero conocen perfectamente a tal o cual bloguero cuya aportación al mundo del español consideran fundamental. Como consecuencia, resulta fácil encontrar jornadas de formación o encuentros prácticos cuyos ponentes no son los pesos pesados de la didáctica del español en un sentido tradicional, sino los tuiteros con más tirón o quienes son capaces de crear su propia marca personal en las redes sociales. Evidentemente, existen excepciones: grandes nombres de la enseñanza de ELE tienen un perfil virtual muy activo, y tuiteros sin muchos seguidores son capaces de distinguir el *quién es quién* del ELE más allá del ciberespacio. Pero sin duda, una de las principales consecuencias de la llegada de las redes sociales a ELE es esta brecha. Por ello, como decía, el quién es quién del ELE, cuáles son las personas que mayores contribuciones al desarrollo de este ámbito han realizado, es ciertamente diferente en función de si quien responde se mueve habitualmente en el *ELE virtual* o el *ELE profesional*.

En segundo lugar, la revolución digital ha cambiado los sistemas de formación del profesorado. Las redes han favorecido el cambio de un modelo de educación vertical, con un docente y su alumnado, a un paradigma horizontal, en el que el conocimiento es compartido entre iguales. Hoy en día, muchísimos profesores y profesoras de ELE aprenden más de los blogs, dudas, propuestas y reflexiones de sus compañeros de pro-

fesión en la red que de cierta enseñanza reglada. El intercambio de conocimiento entre iguales es, diría yo, la mayor aportación de la web 2.0 al mundo de la enseñanza del español, lo cual ha tenido como consecuencia el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a la profesión y de identidad entre el profesorado de ELE que pocas otras iniciativas habían logrado. En ese sentido, se ha producido una democratización de la enseñanza, al poner a nuestra disposición, de manera casi siempre gratuita, una enorme variedad de recursos, propuestas didácticas y perspectivas de investigación nunca antes al alcance de los docentes. Probablemente, si se le pregunta a cualquier tuitelero qué beneficios ha aportado Internet a su desempeño profesional, responderá que la cantidad de recursos disponibles y la posibilidad de interactuar con otros compañeros de profesión.

Este sentimiento de identidad y esa conciencia profesional del ámbito de ELE que puede encontrarse en las redes tiene, en tercer lugar, su reflejo en las principales citas de formación de nuestro campo. En efecto, todo gran evento que se precie tiene una etiqueta que permite su seguimiento en la red (#ASELE2014, #ELEROM, #ELEBER, #espagnolLyon15, #XVIepMadrid, #ELE_BCN14) y es frecuente que, quienes no pueden asistir a ellos, sigan la jornada gracias a este etiquetado. Del mismo modo, el público de estas actividades de formación suele combinar la atención a los ponentes con la difusión a través de las redes, que en ocasiones se plasma en un documento colaborativo en el que los asistentes comentan sus impresiones. Estas reuniones académicas, sin las cuales no se entiende nuestra profesión en la actualidad, se han visto influidas, como vemos, por la llegada de las redes sociales, hasta el punto de que, en ocasiones, suscitan más interés entre los usuarios los asistentes a ellas que los ponentes. En otras palabras, a la vista de un congreso o encuentro práctico, los tuiteleros suelen anunciar su ausencia o presencia en ellos, como público o como ponente, con las consiguientes desvirtualizaciones y esperados encuentros con otros tuiteros con los que interactúan frecuentemente (sin conocerse hasta entonces). Ello provoca, igualmente, que los tuiteros más activos tengan un público más numeroso en sus presentaciones, público que, generalmente, tiende a ensalzar en las redes la propuesta didáctica o formativa de quien presenta. En varias ocasiones me he referido a este fenómeno como el *buenrollismo* imperante en las redes sociales de ELE, en las que el sentido crítico hacia ciertas propuestas o presentaciones brilla por su ausencia. Por encima de la capacidad comunicativa o reivindicativa, prima entonces la función social de la red, en la que las buenas relaciones entre iguales son prioritarias y podrían resentirse de recibir un comentario poco elogioso en el ámbito virtual. Creo que no es necesario que insista en el flaco favor que se hace a la profesión con este tipo de prácticas *buenrollistas* en las que todo se da por bueno. Muchos tuiteros comparten conmigo esa sensación de que somos incapaces de hacernos una crítica constructiva. En escenarios como el anglosajón, este comportamiento sería impensable.

2. La experiencia docente: las redes sociales como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje

Mencionaba anteriormente que no puede explicarse el ámbito virtual de ELE sin la macroetiqueta *#TwitterELE*, cuya historia fue contada por Dani Varo en su blog

(http://danivaro.com/2013/01/20/twitterele-la-historia-de-un-hashtag/) y se recoge igualmente en Varo y Cuadros (2013: 12 y ss.). Gracias a esta iniciativa de Manuel Rastrero y el impulso de Guillermo Gómez, existe un documento colaborativo[4] llamado "#TwitterELE y tareas colaborativas" que, a finales de 2014, cuenta con 14 páginas llenas de propuestas de diversos docentes de ELE sobre cómo emplear Twitter en el aula. Este tema es tratado en profundidad muy acertadamente en el monográfico que *LdeLengua* dedicó a Twitter en el aula de español (Herrera y Castrillejo, 2013).

Además de #TwitterELE, otras etiquetas de interés son #Spanishteachers, #empleoELE, #FormaciónELE, #profesELE, #materialesELE o #ForosELE.

Más allá de Twitter, son muchas otras las iniciativas en la red que han tenido gran repercusión en la enseñanza y aprendizaje de ELE. Una de las principales es *ProfedeELE* (http://www.profedeele.es/), del profesor Daniel Hernández y su equipo de colaboradoras, cuyos impresionantes números en poco más de dos años hablan por sí solos: casi 5000 seguidores en Twitter y Pinterest, más de 35000 en Facebook y casi 1500 suscriptores al canal de Youtube, además de 150000 visitas mensuales de casi 70000 usuarios a una web que no tiene ninguna institución ni centro detrás, más que el trabajo particular de un grupo de profesores. Los materiales que producen (actividades en línea, descargables, vídeos, podcasts...) tienen un sello muy personal que permite el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes de ELE. Además, está presente la atención al profesorado tanto a través de las entrevistas periódicas que suele realizar la profesora María Méndez Santos a diversas personalidades del mundo de ELE en la *TV ProfedeELE*, como del *Diario ProfedeELE 2.0*, que semalmente, mediante suscripción gratuita, recoge la actualidad de nuestra área.

Otra de las herramientas de más utilidad para el aprendizaje de ELE es Pinterest que, por su gran capacidad visual, resulta muy atractiva para los discentes. Aparte de *ProfedeELE* (https://www.pinterest.com/profedeele/), centros como *Sonora ELE* (https://www.pinterest.com/sonoraele/) o redes como *Educaspain* (https://es.pinterest.com/educaspain/) ofrecen materiales a través de esta plataforma. Pinterest puede ser entonces la fuente de donde obtener recursos para el aula o el medio que empleen los aprendices para reflejar su trabajo. Personalmente he hecho ambos usos de esta red social: he empleado algunos tableros que contenían expresiones para mis clases de español coloquial y he pedido a los estudiantes que se sirvieran de Pinterest para realizar una tarea de clase (narrar la visita al Mercado Central de Alicante).

Y hablando de recursos visuales, mención especial merece la explotación de la red social Instagram que han propuesto las profesoras Pilar Munday y Adelaida Martín Bosque (ella misma lo cuenta en su blog: http://pensandoenele.blogspot.com.es/2014/01/desafio-instagramele_24.html). Su *Desafío Instagram ELE* (#InstagramELE), adaptado por docentes de ELE de medio mundo, cuenta con los elementos necesarios para gozar de gran popularidad entre los estudiantes: la red social, un componente visual y afectivo, la implicación personal del estudiante, creatividad, posibilidad de utilizarse en distintos niveles y tipos de alumnado, capacidad de interacción... las propias autoras

4. Accesible en https://docs.google.com/document/d/1UvO7XfcQo_G4jLgjzxr82nWl9Dcvgo9NwcziT4dCPp8/edit?pli=1#heading=h.66zhfxr4pygttwi

han habilitado un formulario2 para que los profesores interesados puedan colaborar en el diseño del desafío de cada mes. Es, entonces, un ejemplo perfecto de uso de las redes sociales para la enseñanza y aprendizaje de ELE.

Ya en el ámbito de la formación y la divulgación, quisiera citar un par de ejemplos para cerrar este apartado. El primero de ellos es la colección de podcasts sobre la enseñanza del español y la red social *LdeLengua*, ya mencionada, creada por Francisco Herrera y Victoria Castrillejo, profes de ELE y expertos en nuevas tecnologías. Los monográficos mensuales que publican desde hace años alcanzarán pronto la centena, y constituyen un excelente termómetro del interés de los docentes de ELE en cada época: de las posibilidades de la web social en sus inicios y la revolución didáctica que se avecinaba entonces a la gamificación en el aula y los MOOCs para ELE de ahora. Todo un referente histórico de nuestro campo en la red.

El segundo es la *Breve guía para el profesorado de español como lengua extranjera* elaborada por la Dra. María Méndez Santos y alojada en su blog (http://mariamendezsantos.com/?p=364), que va actualmente por su versión 5.0. El enorme éxito de esta guía se debe no solo a la calidad y oportunidad de su contenido, sino también al papel que las redes sociales han jugado en su difusión y mejora. Es de resaltar, una vez más, la generosidad de la profesora Méndez Santos, al igual que la de tantos otros creadores de materiales y autores de blog, al poner a nuestra disposición, de manera desinteresada, el fruto de su trabajo y su esfuerzo.

3. El alcance de las redes sociales en la enseñanza del español.

Durante dos años (2012 y 2013) tuve la oportunidad de poner en marcha y llevar las redes sociales de ASELE (Facebook y Twitter). Esos dos años supusieron un enorme aprendizaje y me permitieron conocer de primera mano los *usos y costumbres* de las redes sociales en ELE, para bien y para mal. Es decir, gracias a las redes de ASELE pude entrar en contacto con infinidad de profesores y profesoras, instituciones, centros, editoriales, universidades, academias de ELE, y observar cómo se movían por el ciberespacio; algunos, con gran acierto; otros, no tanto.

A la hora de concluir esta labor y dejar paso a la actual gestora de redes sociales, Cristina Fernández, elaboré un listado de buenas prácticas que pudiera guiar a mi compañera en una labor de tanta responsabilidad como es ser la imagen de una institución como ASELE en el mundo virtual. Compartí aquel listado con el profesor Guillermo Gómez, gran experto en redes sociales, y de aquella simbiosis nació un *Decálogo a dos voces para community managers de ELE*[5] que me permito reproducir a continuación.

1. Evita el spam provocado por el *buenrollismo*. No es necesario recordar cada lunes que tristemente es lunes o cada viernes alegrarse porque finalmente es viernes. Estos mensajes no provocan más que *spam* y resulta agotador leerlos una docena de veces cada lunes o cada viernes.

5. http://profesorenapuros.es/2014/01/a-dos-voces-un-decalogo-para-community-managers-del-mundo-ele-con-mar-galindo.html

2. Conecta con páginas o usuarios ajenos al mundo ELE. Ahí fuera hay un mundo muy interesante como para centrarse exclusivamente en los profesores o instituciones de nuestro campo. Profesores de primaria, secundaria o universidad, del ámbito de la lengua o de las ciencias, docentes a pie de aula o investigadores, expertos ajenos al ámbito específicamente educativo... de todos ellos podemos aprender muchas cosas muy útiles para nuestras clases.

3 No solo de lo bueno se aprende. También hay páginas en Facebook o usuarios de Twitter con malas prácticas. Especialmente si eres el *community manager* de una institución, te conviene seguirlos también para aprender de sus errores.

4. Evita compartir imágenes o contenidos que contengan errores ortográficos. Parece una perogrullada, en particular posicionándonos desde el mundo educativo, pero es más habitual de lo que se pueda pensar. Cualquiera que se mueva por Facebook, sabrá de qué hablamos.

5. Comparte artículos que hablen sobre el español de periódicos de todas las tendencias. En todos ellos encontrarás artículos interesantes para tu comunidad, unos en tono más triunfalista, otros en tono crítico. La labor del *community manager* es más difundir la información que posicionarse. Para eso ya están los lectores.

6. Menciona siempre la fuente original. Si compartes un artículo que encontraste gracias a otra página de Facebook o a otro usuario de Twitter, no te olvides de mencionarlos. Reconocer las fuentes no nos cuesta nada y nos permite una honestidad en las redes sociales que redunda en el buen nombre de la institución a la que se representa.

7. Comparte la información que cuelgan en tu muro (o no). Cualquiera que se haya encargado de la gestión de una cuenta institucional se habrá encontrado a menudo con mensajes de otros usuarios o instituciones, generalmente, haciéndose publicidad. Comparte esa información, si es interesante o relevante para tu comunidad. Si no lo es, simplemente ignórala.

8. Que no te guste lo que tú mismo cuelgas. Cuando cuelgas un contenido en Facebook, se supone que lo haces porque te gusta. No es necesario que lo certifiques pinchando en "me gusta". Cuestión bien diferente es que te guste lo que cuelgan otros o sus comentarios en tu muro. Como norma general, pincho "me gusta" en los comentarios que dejan los lectores, a no ser que estén fuera de tono o sean demasiado decantados.

9. Organízate y sé constante, pero no bombardees. Lo mismo si te encargas de un blog, de una página de Facebook o de un perfil de Twitter es importante ser organizado. Planea tus entradas para el blog con antelación y ponte una hora para publicar diariamente en Facebook y Twitter. Pero ten cuidado, no bombardees a tu comunidad. Lo poco agrada, lo mucho enfada. Siempre es preferible la calidad a la cantidad.

10. Nunca olvides la norma fundamental: la prudencia. En las redes sociales cuesta mucho labrarse una buena reputación y es muy fácil echarla a perder.

    Puesto que muchos profesores y profesoras de ELE gestionamos cuentas de nuestra institución o nuestro propio perfil personal y profesional, conviene tener en cuenta algunas pautas de uso de las redes sociales, especialmente si reparamos en que nuestra presencia en línea deja una huella en ocasiones más profunda y duradera que la real.

4. El futuro de las redes sociales en la enseñanza de ELE

En consonancia con lo que apuntaba en el apartado anterior, las redes sociales son parte fundamental de la imagen de instituciones, editoriales, asociaciones, centros de enseñanza, profesores... una gestión eficiente es imprescindible para tener éxito en el sector educativo. Es difícil predecir el uso que tendrán determinadas redes, pero tal como las conocemos en la actualidad, se han revelado muy eficaces en la creación de redes de profesores (pensemos en grupos de lectores de ELE, de docentes de un determinado país o de un grupo de aprendices...), formadores o creadores de materiales.

Las investigaciones que se han llevado a cabo al respecto (Erdocia, 2012; Fernández Ulloa, 2012; Ríos y Zizi, 2013; Cuadros y Villatoro, 2014) nos permiten afirmar que las redes sociales son un instrumento de gran validez para el desarrollo de las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras, tal como las entiende el Instituto Cervantes (2012), a saber:

- Organizar situaciones de aprendizaje.
- Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
- Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
- Facilitar la comunicación intercultural.
- Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.
- Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
- Participar activamente en la institución.
- Y, especialmente, servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

Por tanto, como decíamos al comienzo, ya no cabe preguntarse si los profesores de ELE usarán las redes sociales en el futuro. No sabemos qué tecnología emplearemos, pero sí que nos permitirá establecer entornos personales de aprendizaje y comunidades virtuales de aprendices, formadores y profesorado.

Referencias Bibliográficas

CUADROS, R. y VILLATORO, J. (eds.) (2014): *Twitter en la enseñanza y aprendizaje del español*. Málaga, Digitalingua: Editorial Ediele.

ERDOCIA ÍÑIGUEZ, I. (2012): "El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales", RedELE, Biblioteca Virtual 2012.

FERNÁNDEZ ULLOA, T. (2012): "Facebook y Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera", *XVII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento*, UNED, 3 – 5 julio de 2012, Madrid: UNED.

HERRERA JIMÉNEZ, F. y CASTRILLEJO, V. (2013): "Twitter en el aula de español", *L de Lengua*, 67. http://eledelengua.com/ldelengua-67-hablando-sobre-twitter-en-el-aula-de-espanol/

INSTITUTO CERVANTES (dirección académica) (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

QUALMAN, E. (2009): Socialnomics: *How Social Media Transforms the Way We Live and Do Business*. John Wiley & Sons.

RÍOS SANTANA, H. R. y ZIZI, D. (2013): *Estudio de creencias: la percepción de ocho estudiantes italianos de ELE acerca de un curso de traducción orientado a la acción por medio de herramientas web 2.0*. Lulu.

VARO, D. y CUADROS, R. (2013): "Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua". *RedELE*, 25.

¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE?

José María Lahoz-Bengoechea
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

La Fonética contrastiva, como parte de la Lingüística contrastiva, tiene por objetivo la comparación de los sistemas de la lengua materna del alumno (L1) y de la lengua meta (L2/LE), en este caso, en el ámbito fonético y fonológico[1]. Dicha comparación permite anticiparse a los errores que más probablemente cometerá el alumno, y lo que es más importante: conocer sus causas e idear soluciones eficaces.

Este trabajo presenta una serie de aportaciones de la Fonética contrastiva y enumera algunos de los aspectos que deben ser abordados a la hora de realizar un análisis contrastivo, tanto en el ámbito de lo segmental como de lo suprasegmental. Tras dicha exposición, se plantean algunas líneas de actuación recomendadas para sacar el mayor provecho posible de esas contribuciones potenciales.

2. Lo que la fonética contrastiva puede hacer por nosotros

2.1. Comparación de los elementos segmentales

2.1.1. Inventario de sonidos

Lo primero que cabe plantearse al realizar la comparación segmental entre dos lenguas es si un determinado sonido de la lengua meta existe o no en la L1 del alumno. Lógicamente, si un sonido no existe como pronunciación posible de ningún fonema, resultará totalmente extraño al alumno y, en principio, puede ser una fuente de errores. Lo más habitual es que el alumno perciba dicho sonido de una manera suficientemente similar a otro de su propia lengua y lo clasifique, junto con este, dentro de una misma categoría fonológica[2]. Por consiguiente, en un principio no será capaz de reproducir el sonido original, sino que pronunciará ese sonido de su L1 al que lo ha asimilado.

Por ejemplo, en mandarín no existe la vibrante [ɾ]. Así, los alumnos que son hablantes nativos de mandarín perciben ese sonido como similar a su [l], y lo categorizan bajo

1. Aunque el uso ha consolidado la preferencia por la denominación "Fonética contrastiva", esta suele entenderse como un término que engloba tanto la Fonética contrastiva, en sentido estricto, como la Fonología contrastiva. En cualquier caso, a la hora de realizar el análisis comparativo, es fundamental reconocer si la naturaleza de una determinada diferencia entre ambas lenguas es fonética o fonológica. Si es fonológica, esta puede ocasionar problemas de comunicación potencialmente mayores que si la diferencia es fonética. Por este motivo, normalmente el profesor deberá dar prioridad a la corrección de los errores de origen fonológico. Solo posteriormente pasará a resolver los problemas de un mayor nivel de detalle fonético, con vistas a reducir o eliminar el llamado *acento extranjero*.

2. A veces ocurre que el sonido meta es lo bastante distinto como para no confundirse con ningún sonido de la L1. Véase, por ejemplo, Flege (1987, 1998). Este último argumenta que es más fácil crear una nueva categoría fonológica correspondiente a la L2 si dicha categoría se basa en un rasgo no utilizado por el sistema materno. En estos casos, el aprendizaje puede resultar más fácil, ya que suele bastar con un entrenamiento articulatorio, pero no es necesario superar en primer lugar las dificultades de percepción.

su fonema /l/. La falta de discriminación de la diferencia existente entre esos dos sonidos los lleva a tratarlos como una misma cosa y, al no percibir la distinción, tampoco son capaces de reproducirla, de modo que pronuncian una [l] en su lugar[3].

Se trata del típico caso de sordera fonológica, concepto propuesto por primera vez por Petar Guberina y después incorporado al método verbotonal de corrección fonética (*vid*. Renard 1971). La sordera fonológica se puede definir como:

> La dificultad (o imposibilidad virtual) de reconocer una diferencia fonética cuando ésta se basa en una distinción acústica que, para la lengua nativa del oyente, no es relevante. La falta de distinción, además, implica que esa persona no sabrá reproducir esa diferencia (Lahoz-Bengoechea 2011: 166).

Lo que la Fonética contrastiva nos enseña en un caso como este es que el origen del problema es de naturaleza perceptiva y, por tanto, la solución debe venir de la mano de ejercicios de percepción auditiva (de discriminación —o reconocimiento de las diferencias de detalle fonético— y de identificación —o clasificación en la categoría fonológica correcta, que en este caso habrá que crear nueva—). Por supuesto, este tipo de ejercicios no exime de otros más bien orientados al entrenamiento muscular y la adquisición de hábitos articulatorios (para el caso de ejercicios facilitadores de la pronunciación de la [r], véase, por ejemplo, Luque 2012).

2.1.2. Restricciones posicionales

Para que no se produzca interferencia entre las dos lenguas, no basta que el sonido meta exista en la L1. Lo siguiente que cabe preguntarse es si existe en las mismas posiciones prosódicas (por ejemplo, inicio o final de sílaba, o inicio o final de palabra). A menudo, la manifestación fonética de un fonema cambia de forma automática —e inconsciente— en función de la posición que ocupe. También puede ocurrir que ciertas posiciones estén vetadas. Para un hablante de una lengua, resulta muy difícil reproducir un sonido en una posición que su sistema fonológico no permita, aunque sí sea perfectamente capaz de articularlo en otra posición. Ello es debido a que la alternancia alofónica se realiza de manera inconsciente, ya que no tiene efectos distintivos sobre el significado.

Por ejemplo, en inglés existe un sonido [p] similar al del español. Sin embargo, dicho sonido se encuentra en distribución complementaria con una variante aspirada, [p^h], que es la que aparece en posición inicial de palabra, y también en inicio de sílaba acentuada[4]. Sabemos, por Fonética general, que los sonidos tienden a reforzarse en posición inicial de unidad prosódica (véase, por ejemplo, Fougeron 1999; Keating 2006). Una de las consecuencias de dicho refuerzo es un aumento de la presión del aire que se acumula dentro de la boca durante la pronunciación de las consonantes (Lahoz-Bengoechea 2006, 2015). Si dicha presión supera los límites tolerados por la base de articulación de esa lengua, se modifica la articulación para reducir la presión intraoral

3. Audio: "En el estanque de mi casa hay una [l]ana"
4. Estas dos posiciones, aparentemente sin relación entre sí, tienen en común el ser iniciales de pie acentual (donde el pie es una unidad prosódica intermedia entre la sílaba y la palabra).

(Lahoz-Bengoechea 2015). En el caso de la /p/ inglesa, se deshace la oclusión y se libera el aire acumulado, que es lo que se percibe como el momento de aspiración de la [p^h][5].

En definitiva, el origen de la aspiración de las oclusivas sordas del inglés está en que su base de articulación es menos tensa que la del español, y por eso tolera peor la presión intraoral. Para solucionar este problema, se puede recurrir a ejercicios encaminados a aumentar la tensión articulatoria, muchos de ellos basados en una tensión corporal generalizada, como pedir al alumno que pronuncie mientras empuja con fuerza contra la pared.

2.1.3. Variaciones contextuales

Entre las variaciones alofónicas de los fonemas, es importante distinguir entre aquellas motivadas por la posición prosódica que ocupan —como se ha visto en el apartado anterior— y las que dependen del contexto segmental adyacente. Las primeras se caracterizan por procesos de refuerzo o debilitamiento, según los casos, mientras que las últimas representan casos de coarticulación o de asimilación; es decir, que las realizaciones de un alófono pueden estar influidas por una anticipación o una persistencia de los gestos articulatorios propios de otros sonidos circundantes.

Por ejemplo, en japonés existe un fonema /h/, que se pronuncia [h] seguido de cualquier vocal, excepto de [ɯ] (la u japonesa se pronuncia sin redondeamiento de labios), en cuyo caso se pronuncia [ɸ] (como una *f* bilabial, en lugar de labiodental), c*f*. Ito y Mester (1995). En cambio, en japonés no existen ni el sonido [x] (la *j* española) ni [f]. Por recategorización perceptiva (*vid.* § 2.1.1), los estudiantes japoneses de español pronuncian [h] cuando pretenden pronunciar nuestra *j*, pero esta [h] se convierte en [ɸ] cuando va seguida de *u*, y nosotros la interpretamos como una /f/. En ocasiones, esto puede llegar a poner en riesgo la distinción entre los miembros de un par mínimo, como *juego - fuego*.

Al igual que en el caso expuesto en el § 2.1.1, para solucionar este problema son necesarios ejercicios de percepción, acompañados de prácticas de producción orientadas a que el estudiante tome consciencia de la alternancia que está produciendo automática-mente y, poco a poco, logre evitarla.

2.1.4. Detalle de la realización fonética

Puede ocurrir que tanto la L1 del alumno como la lengua meta tengan un fonema con unas realizaciones fonéticas prácticamente idénticas entre ambas lenguas, pero con algún pequeño matiz que las diferencie, y que sea necesario corregir si se quiere obtener un acento lo más parecido posible al nativo.

Si comparamos el sistema vocálico del francés y el español, por ejemplo, normalmente se piensa en las vocales nasales, en la diferencia entre vocales medio cerradas y medio abiertas, o en las vocales anteriores redondeadas, todas éstas características fonológicas del francés que contrastan claramente con su ausencia en español. No

5. Audio: "Y me [ph]use super nervioso".

obstante, hay un fonema aparentemente compartido que se diferencia, sin embargo, en su realización fonética. En español, el fonema /i/ se pronuncia de una forma más relajada que en francés, y con la lengua no tan adelantada. En términos acústicos, el objetivo de la [i] española es maximizar el valor de su segundo formante (F2). En cambio, la [i̪] francesa se pronuncia con la lengua más adelantada, y con un pico de presión de aire en la zona alveolar, de modo que es el valor de *F*3 el que se maximiza (Gendrot, Adda-Decker, y Vaissière 2008)[6]. Esto se puede reflejar en la transcripción mediante la suscripción de un signo diacrítico "+", previsto por el Alfabeto Fonético Internacional (AFI)[7]. La práctica habitual de realizar una transcripción menos estrecha puede acarrear el problema de que los lectores piensen que ambos sonidos se pronuncian igual, cuando en realidad no es así.

Diagnosticado el problema, se puede proponer una solución eficaz, que debe partir de ejercicios de percepción (en este caso, de discriminación de las pequeñas diferencias fonéticas). Además, puesto que un francófono pronunciará esta vocal con la lengua más adelantada de lo debido para el prototipo de [i] española, se deben buscar ejercicios que sitúen dicho segmento rodeado por un contexto que ayude a retrasar la lengua como, por ejemplo, entre consonantes velares (*aguijón*). También se puede pedir al alumno que se tumbe boca arriba mientras habla, para que la propia fuerza de la gravedad recoloque la lengua en el lugar apropiado. Por último, se pueden realizar ejercicios de relajación corporal, o situar la /i/ a final de una oración enunciativa, donde la entonación descendente contribuirá a disminuir la tensión (Renard 1971).

2.2. Comparación de los elementos suprasegmentales

2.2.1. Base de articulación

Uno de los aspectos suprasegmentales más importantes en el proceso de aprendizaje de una L2 es la llamada base de articulación, que se refiere a los hábitos de planificación y ejecución motora de los distintos gestos articulatorios, caracterizados por una serie de ajustes —laríngeos y supralaríngeos— de largo alcance temporal (*i. e.* no afectan solo a un segmento determinado, sino a todos los segmentos de una unidad prosódica mayor: la frase entonativa, *cf.* Lahoz-Bengoechea, 2015).

El nivel de tensión articulatoria es uno de los principales ajustes, aunque no el único, que diferencia la manera de ejecutar los gestos articulatorios de las distintas lenguas. Por ejemplo, se ha visto en el § 2.1.2 que el inglés tiene una base de articulación más relajada que el español, y que eso hace que se resista peor la presión intraoral acumu-lada durante la pronunciación de sonidos que se ven reforzados como consecuencia de la posición prosódica que ocupan. De ahí la aparición de distensiones aspiradas en el caso de las oclusivas sordas situadas en inicio de pie acentual, p. ej. [pʰ].

La misma característica, esto es, una base de articulación relajada, tiene otras consecuencias en otros tipos de sonidos. Así, hay determinadas vocales que, cuando apare-

6. Audio: "Sí, sí".
7. Vaissière (2007) propone una notación alternativa al AFI para este tipo de detalle fonético.

cen en posición final de palabra y además van en sílaba no acentuada, tienden a pronunciarse como diptongos. Por ejemplo, un estudiante anglófono de español puede decir [ˈniɲəʊ̯] por *niño*, o [əsˈtuʧəɪ̯] por *estuche*. Al igual que en el caso de la aspiración, esta bimatización, es decir, la aparición de dos momentos diferenciados en lo que debería ser un único sonido, se debe a que la tensión es demasiado escasa como para poder mantener una misma posición articulatoria durante mucho tiempo.

Estos dos fenómenos propios de la interlengua de los anglohablantes que estudian español tienen un mismo origen, relacionado con la menor tensión articulatoria. Tal diagnóstico permite atajar ambos problemas a la vez con un mismo tipo de ejercicios (basados en la tensión generalizada de todo el cuerpo). Este caso permite ilustrar el papel clave de la fonética contrastiva a la hora de proponer soluciones eficientes.

Además del grado de tensión, la base de articulación incluye otros ajustes que tienen que ver con la tendencia de los distintos órganos del habla a adoptar ciertas posiciones, lo que dota a un idioma determinado de una especie de timbre promedio (p. ej. más palatal, más atrasado, con la boca más abierta, etc.). Todos estos parámetros deben ser considerados a la hora de realizar el análisis contrastivo de dos lenguas, para poder predecir las causas del acento extranjero, y remediarlas, intentando que el alumno aprenda cómo debe predisponer sus órganos articulatorios al hablar en la lengua meta[8]. Dicha configuración determina, entre otras cosas, la vocal que se emplea en las llamadas *pausas llenas*, o vocal de duda. Por ejemplo, cuando un hispanohablante interrumpe momentáneamente su discurso para darse tiempo y pensar lo que va a decir a continuación, puede optar por el silencio (pausa) o, más habitualmente, por una vocal [eː] mantenida en el tiempo. En cambio, un hablante nativo de inglés usará la [əː][9], mientras que un francés preferirá la [œː][10]. Es importante enseñar a los alumnos a dudar en español.

2.2.2. Estructura silábica

La estructura silábica sigue patrones diferentes en cada lengua. Al realizar el contraste, cabe preguntarse si tanto en la L1 como en la L2 existen las mismas posiciones silábicas. La posición de núcleo y la de ataque son universales, pero no lo es la de coda, como tampoco es universal la opción de tener constituyentes ramificados (por ejemplo, ataques complejos con grupos consonánticos)[11].

En español existen las codas, y también es posible la ramificación tanto del ataque como de la cima y de la coda. En cambio, en japonés, la posición de coda se encuentra restringida a una nasal o al primer miembro de una consonante geminada (*i. e.* duplicada), caso que, por el contrario, en español, apenas sí ocurre. Además, los grupos consonánticos en ataque están prohibidos en japonés. Esta diferencia estructural hace que

8. Para aprender más sobre el concepto de base de articulación, sus concepciones estáticas y dinámicas, y su relación con las posiciones de reposo o de preparación al habla, véase Gil Fernández (2007: cap. 3) y Puigvert Ocal (esta obra).
9. Audio: "[əː] cada día hay nuevos aspectos".
10. *Vid.* Candea, Vasilescu y Adda-Decker (2005) para un estudio acústico de las vocales de duda en diferentes lenguas.
11. Adviértase que aquí se está hablando de la mera posibilidad de tener una determinada posición en la estructura. El asunto de qué segmentos pueden ocupar esa posición es un segundo paso del análisis, que se relaciona también con las restricciones fonotácticas de la lengua (vid. § 2.2.4).

los estudiantes japoneses introduzcan vocales de apoyo cuando hablan español, para preservar un tipo silábico propio de su L1 (el universal CV), p. ej. gracias [ɯɯˈɾaʃiasɯ̟][12].

Para corregir esto, se puede proponer al alumno que acelere progresivamente su tempo, para conseguir reducir y, finalmente, eliminar esas vocales de apoyo.

2.2.3. Fenómenos de reestructuración prosódica

Las reglas de conformación de la estructura silábica se aplican en el seno de la palabra morfosintáctica. Sin embargo, al introducirse en el discurso, hay lenguas que incorporan una regla de reestructuración o resilabeo, que a veces puede ser optativa y otras veces obligatoria. En cambio, hay otras lenguas en las que este fenómeno no se produce.

El español es una lengua de resilabeo generalizado a todos los contextos posibles según la siguiente regla.

> (1) Regla del resilabeo en español
> Si la primera sílaba de una palabra empieza directamente por su núcleo, dicha sílaba se unirá a los segmentos finales de la palabra anterior hasta conseguir formar una sílaba con el máximo ataque posible.

Por ejemplo, mis amigos se resilabea como *mi.sa.**mi**.gos*[13]; *el arte antiguo* como *e.**lar**.tean. **ti**.guo*[14]; *otro invierno* pasa a *o.troin. **vier**.no*; y *una hormiga*, a pesar de la "h" gráfica, también experimenta resilabeo: ***u**.nahor. **mi**.ga.* La tendencia a la sinalefa en español es muy fuerte, y une incluso vocales que no formarían diptongo en interior de palabra. Únicamente puede romperse (y no siempre) si la segunda vocal está acentuada, p. ej. ***com**.pra. **o**.ro*. Además, siguiendo la regla expuesta en ??, también hay resilabeo si la segunda palabra empieza por diptongo decreciente: *el aire*, *su audacia*, etc. En cambio, no se produce resilabeo si el diptongo es creciente, a pesar de empezar por vocal, puesto que esta no es nuclear. En tales casos, la paravocal se consonantiza para reforzar la separación de sílabas: *con hielo* [konʲ. ˈʝe.lo], *ese hueco* [ˈe.se. ˈɥ̟ɥ̟e.ko].

En cambio, otras lenguas no experimentan ningún tipo de resilabeo. Por ejemplo, tanto en inglés como en alemán, se produce un refuerzo prosódico de las vocales situadas en inicio de pie (y el inicio de palabra siempre coincide con un inicio de pie). El gesto articulatorio más característico de una vocal es la aproximación de los pliegues vocales para desencadenar la fonación. En posiciones prosódicas fuertes, la magnitud de este gesto se amplía y llega a provocar una oclusión glotal, [ʔ], previa al inicio de la vocal[15]. Felizmente, esta oclusiva ocupa el espacio consonántico propio del ataque

12. Audio: "Sí, gracias".
13. Se señala en negrita la sílaba acentuada de las nuevas palabras fonológicas resultantes.
14. El resilabeo es el nombre genérico del proceso, tanto si la palabra anterior acaba en consonante como en vocal. Sin embargo, este último caso recibe también el nombre específico de *sinalefa*. En la sinalefa, dos sílabas originales se funden en una sola; en cambio, en el resilabeo consonántico, se produce una reasignación del último segmento de coda de una sílaba al ataque de la siguiente.
15. Lahoz-Bengoechea (2015) argumenta que esta explicación a la inserción de la oclusiva glotal puede derivarse indirectamente del tipo de explicaciones que da un modelo de producción del habla como el de *task dynamics* (véase, por ejemplo, Byrd y Saltzman 2003).

silábico, vacío en la forma fonológica subyacente, y de este modo se evita la necesidad de realizar ninguna reestructuración.

Por este motivo, cuando hablan español, los hablantes nativos de inglés o alemán suelen introducir un ataque glotal al inicio de las palabras que empiezan por vocal, en lugar de aplicar el resilabeo[16]. Es preciso enseñarles a estos alumnos la regla que opera en español en estos casos. Para practicar la producción del resilabeo, se pueden hacer ejercicios arrastrando la pronunciación. A veces también ayuda escribir las palabras juntas, o con sus sílabas reagrupadas, para que el estudiante se forme una imagen mental adecuada.

Por otro lado, el resilabeo desdibuja las fronteras entre palabras, con lo que dificulta el acceso al léxico para los alumnos que no dominan dicho fenómeno de reestructu-ración, y eso merma su capacidad de comprensión auditiva[17]. Por ello es necesario plantearles ejercicios de percepción para practicar la localización de los inicios de unidades léxicas.

2.2.4. Restricciones fonotácticas

El concepto de fonotáctica alude al conocimiento intuitivo que tienen los hablantes sobre las secuencias de sonidos que son posibles o imposibles dentro de las palabras de su lengua. Es un conocimiento inductivo y de tipo estadístico que se adquiere observando los patrones fonológicos del léxico. Incluye información sobre la posición o posiciones silábicas que puede ocupar cada fonema, así como sobre las combinaciones lineales que puede establecer con otros fonemas, con la especificación de si dichas combinaciones son tautosilábicas (*i. e.* se dan en la misma sílaba) o heterosilábicas (en distinta sílaba)[18].

Dados dos sonidos cualesquiera que existan en una lengua, puede ocurrir que estos nunca aparezcan uno seguido del otro dentro de una misma palabra, pero que sí se encuentre tal secuencia a través de frontera de palabra. Estos patrones fonológicos son especialmente relevantes, en la medida en que tienen un papel en la comprensión auditiva. A diferencia de los espacios que separan las palabras en la lengua escrita, la cadena hablada no suele presentar silencios que demarquen las fronteras léxicas (desde luego, la posible aparición de pausas no responde a esta función, sino que se explica por otros motivos, *cf*. Gil Fernández 2007: 298-305, y las referencias allí incluidas). Los oyentes, por tanto, deben enfrentarse a la tarea de segmentar el continuo sonoro para identificar las palabras que componen un determinado enunciado (Cutler, Mehler, Norris, y Segui 1986, entre otros; *vid*. Lahoz-Bengoechea 2014 para un estado de la cuestión). Una de las estrategias de localización de fronteras de palabra se basa, precisamente, en la detección de secuencias fonotácticas imposibles en el seno de una misma unidad léxica.

16. Audio: "Cortaba [ʔ]el [ʔ]ajo".
17. Para una revisión de las interacciones entre la prosodia y el acceso al léxico, *vid*. Lahoz-Bengoechea (2014).
18. Para Blevins (2003), la comparación de lenguas arroja evidencias de que la referencia de la fonotáctica a las posiciones silábicas es, cuando no empíricamente inadecuada, al menos innecesaria, y puede suplirse con indicaciones de secuencias lineales de rasgos fonológicos, segmentos, y límites de morfema o de palabra. Tanto si se acepta esa visión como si no, la presente discusión no se vería afectada.

Ahora bien, cada oyente busca las secuencias marcadoras de frontera propias de su L1, que no necesariamente coinciden con las de la lengua meta. En consecuencia, puede pasar por alto algunas marcas importantes que lo ayudarían en el acceso al léxico, y eso aumentará la dificultad de identificar en tiempo real todas las palabras del enunciado, de modo que puede darle la sensación de que "el interlocutor habla demasiado rápido", cuando en realidad no es un problema de velocidad de locución o tempo, por parte del hablante nativo, sino de velocidad de decodificación, por parte del oyente extranjero.

Por ejemplo, tanto en inglés como en español existen los sonidos [s] y [ʧ], y en ambas lenguas la [s] puede aparecer en posición de coda (final de sílaba) y la [ʧ] en posición de ataque (inicio de sílaba). Sin embargo, solo en inglés pueden aparecer en secuencia dentro de una palabra, p. ej. *question* [ˈkʰwes.ʧən]. En cambio, la presencia de una [s] seguida de [ʧ] en español necesariamente indica una frontera de palabras, p. ej. *Me encantan lo*[s ʧ]*orizos de Pamplona*.

Conviene que un estudio contrastivo indique las diferencias en lo que se refiere a este tipo de secuencias fonotácticas, y que dichas diferencias se enseñen a los alumnos, mediante ejercicios de entrenamiento auditivo en los que haya que señalar, a medida que se oye un fragmento sonoro, cuándo aparecen las secuencias que cumplen una función marcadora de frontera (*cf*. Al-Jasser 2008). De ese modo se acostumbrarán a prestar atención a tales índices y eso mejorará su comprensión auditiva.

2.2.5. Tipo rítmico

Cada lengua utiliza, de entre su inventario de unidades prosódicas, un elemento, menor a la palabra fonológica, como unidad de agrupación periódica (Jun 2005). Así, hay lenguas —como el español— con un ritmo basado en la sílaba, en la medida que cada inicio de sílaba se distribuye en intervalos de tiempo más o menos regulares. En cambio, otras lenguas —como el inglés— basan el ritmo en el pie acentual, con el consiguiente efecto de que las sílabas acentuadas aparecen más o menos equidistantes unas de otras. En estos casos, por el contrario, se observan notables diferencias entre la duración de las distintas sílabas: cuando hay muchas sílabas átonas entre una sílaba acentuada y la siguiente sílaba acentuada, el intento de mantener la isocronía acentual lleva a reducir la duración de las vocales en esas sílabas átonas, mientras que la duración es mayor en las vocales de las sílabas acentuadas. Los timbres de las vocales reducidas tienden a confundirse en una vocal neutra, [ə], y esta característica perdura en los hablantes de inglés que estudian español, lo que a veces pone en peligro la comprensión, por ejemplo, haciendo que algunas palabras de concordancia masculina se perciban —a oídos españoles— como femeninas[19].

Para solucionar este problema, conviene realizar numerosos ejercicios de vocalización, en los que el alumno debe exagerar los grados de mayor o menor abertura de la boca, o de mayor o menor redondeamiento de labios. Además, puesto que el origen del error es rítmico, son de ayuda los ejercicios con poemas y canciones.

19. Audio: "[əː] Cad[ə] dí[ə] hay nuev[ə]s [ə]spectos".

2.2.6. Rasgos prosódicos asignados léxicamente

La mayoría de las lenguas —aunque no todas— asigna de manera individual a sus unidades léxicas una serie de rasgos de prosódicos, que forman parte de las características de ese vocabulario. En función de los tipos de rasgos asignados y de su implemen-tación fonética, se distinguen varios tipos de lenguas (Jun 2005), a saber: lenguas tonales, lenguas acentuales (entre las que se encuentran las de acento tonal y las de acento multidimensional[20]), y lenguas sin rasgos prosódicos de asignación léxica (comúnmente denominadas lenguas sin acento).

El cantonés, por ejemplo, es una lengua tonal, en la que cada sílaba de una misma palabra recibe, por especificación léxica, un tono, que se opone paradigmáticamente al resto de tonos posibles en el inventario de esa lengua. En cambio, no hay un contraste sintagmático entre las distintas sílabas, puesto que todas tienen tono y no hay ninguna que destaque sobre las demás (de hecho, puede haber varias sílabas seguidas con un tono alto). Cuando estas características se transfieren a una lengua meta que no es tonal, como el español, el resultado se percibe como *staccato* y excesivamente cantarín[21].

El efecto *staccato* se puede paliar mediante ejercicios en los que el alumno arrastre su pronunciación, para encadenar mejor las sílabas. Además, los ejercicios con cancio-nes pueden ser beneficiosos para dotar de prominencia a la sílaba acentuada. Por último, se pueden utilizar métodos de corrección basados en la manipulación de la voz del alumno mediante ordenador, donde el alumno, al oír su propia voz corregida, vence la sordera fonológica y repite correctamente (Lahoz-Bengoechea 2011, 2012b).

Las lenguas acentuales, a diferencia de las tonales, asignan la prominencia a una sílaba de la palabra: la sílaba acentuada. En estos casos, por tanto, se produce un contraste sintagmático entre esa sílaba y las demás. Ahora bien, si en la implementación fonética de dicha prominencia interviene fundamentalmente el tono —como es el caso del japonés—, se habla de lenguas de acento tonal. Otras veces, por el contrario, el tono depende en gran medida del contorno entonativo en que se inserte la palabra, aunque siempre la sílaba léxicamente acentuada supone un punto de anclaje para dichos contornos. En esos casos, puesto que el tono puede aparecer desalineado con la sílaba acentuada, intervienen otros rasgos prosódicos para asegurar la correcta identificación de tal sílaba. Es por ello que se puede hablar de acento multidimensional.

El español y muchas de las lenguas europeas, por ejemplo, pertenecen a este tipo. Sin embargo, dentro de este gran grupo también existen diferencias notables de una lengua a otra, que pueden suponer trabas a la hora de dominar el componente fónico del español como lengua extranjera. Desde luego, una posible diferencia es el inventario de contornos entonativos, que pueden tender más a la alineación estricta del pico tonal con el acento léxico, o, por el contrario, al adelantamiento o el retraso del mismo. Otra diferencia es el rasgo o rasgos prosódicos que se añaden, estos sí alineados con el acento, para permitir su correcta ubicación. Algunas posibilidades

20. Se adopta aquí la etiqueta defendida por Lahoz-Bengoechea (2012b).
21. Audio: "Vine a España hace cinco meses".

son la duración (como es el caso del español o el italiano) o la intensidad (como es el caso del alemán). El grado de detalle fonético vuelve a ser importante aquí, puesto que el italiano hace uso de la misma clave acústica que el español, pero de una manera más exagerada. Por último, puede haber diferencias en la ubicación habitual de la sílaba acentuada dentro del conjunto de la palabra. Puede estar determinada por regla (normalmente de naturaleza métrica, *cf*. Hayes 1995) o puede que su asignación léxica sea totalmente idiosincrásica.

Uno de los casos especiales de acento determinado por regla es el del acento fijo, como ocurre, por ejemplo, en húngaro, donde la sílaba acentuada es siempre la primera sílaba de la palabra (véase, p. ej., Cutler 2005). En casos así, un posible ejercicio consiste en dar al alumno secuencias de palabras que incluyan palabras intrínsecamente átonas, para que sirvan de modelo de grupos con acentos en otras posiciones. Por ejemplo, *que llueva* puede servir de patrón para *manzana*, y de ese modo se conseguiría que el alumno produzca un acento no inicial de palabra. Además, como en otras ocasiones, los ejercicios con canciones resultan de gran utilidad para este tipo de alumnos, y especialmente las canciones infantiles, que suelen reflejar a la perfección las características rítmicas de la lengua. Eso sí, debe tenerse cuidado con la selección de las canciones, pues algunas desplazan la ubicación esperada de los acentos léxicos, para hacerlos coincidir con las posiciones musicalmente fuertes.

Cabe aquí advertir que no debe confundirse el caso del acento fijo del húngaro con una lengua como el francés. El francés es, en realidad, una lengua sin acento léxico (Jun 2005). Lo que sí tiene es un acento de frase con prominencia al final, y eso puede hacer parecer que todas las palabras son agudas, pero las palabras intermedias de una frase no reciben acento agudo, porque no reciben ningún acento (p. ej. *le petit garçon* no se pronuncia *lepe**tit garçon*** sino *lepetitgar**çon***). Al enseñar español a francófonos, por tanto, el profesor se encuentra ante una doble tarea: por un lado, eliminar la exageración del acento final de frase, y por otro, que consiga pronunciar el acento léxico en la sílaba adecuada (p. ej. *losotrosni**ños*** debe pasar a *loso**tros ni**ños***).

2.2.7. Entonación

El análisis de la entonación es una de las tareas más complejas en la descripción fonético-fonológica de una lengua, por la gran variedad de matices que entraña, y la multitud de significados que puede aportar: afectivos, gramaticales, discursivos y sociolingüísticos. Para una descripción más detallada de la expresión de estos significados mediante la entonación en español, el lector puede referirse, entre otros, a Lahoz-Bengoechea (2012a) y las referencias allí incluidas. Aquí, por límites de espacio, se mencionarán tan solo algunos de los aspectos que deberían abordarse en un análisis contrastivo.

- ¿Cómo se usa la prosodia para marcar la agrupación sintáctica?
- ¿Cómo se entonan las distintas modalidades oracionales, con sus posibles matices pragmáticos?
- ¿Cómo se marcan los turnos de habla?
- ¿Cómo se marca la estructura informativa?

- ¿Cómo se manifiestan prosódicamente las distintas actitudes del hablante?
- ¿Cómo se expresa la cortesía lingüística?

3. Lo que nosotros podemos hacer por la fonética contrastiva

En las páginas anteriores se han expuesto algunas de las aportaciones más importan-tes que la fonética contrastiva brinda a la enseñanza de segundas lenguas, en general, y del español, en particular. Para concluir, se propondrán algunas líneas de actuación encaminadas a sacar el máximo rendimiento a esas posibilidades prometidas por la fonética contrastiva.

En primer lugar, es necesaria la realización y publicación de muchos más estudios exhaustivos y detallados sobre la fonética y la fonología de las lenguas que se pretenda comparar. Actualmente, si un profesor de ELE quiere buscar bibliografía sobre la lengua materna de alguno de sus alumnos para poder compararla con el español, lo que normalmente suele encontrar, en el mejor de los casos, es un listado con el inventario de fonemas de la lengua, una aproximación no muy detallada de cómo se suele pronunciar cada uno de ellos, y unas reglas sobre la correspondencia entre las letras o grafemas de la lengua y los fonemas. Esto último, de hecho, ni siquiera tiene estrictamente que ver con la fonética y fonología, sino que es una disciplina denominada *ortoépica* (p. ej. en español, incluiría la mención de que la letra "g" seguida de "a"/"o"/"u" se pronuncia [g] y seguida de "e"/"i" se pronuncia [x], pero en nada supone una ayuda para que el alumno realmente sea capaz de pronunciar la [x]).

Además, para que los estudios sean realmente comparables, es imprescindible ser sistemáticos en las transcripciones, siguiendo de manera estricta las convenciones del AFI o, en casos justificados, si uno se aparta de dicho estándar, describir con el mayor detalle posible la correspondencia entre los símbolos empleados y sus interpretaciones fonéticas.

En cualquier caso, también se recomienda incluir audios siempre que sea posible (y a día de hoy suele serlo, ya que la mayoría de las publicaciones se hacen en internet, e incluso un libro puede llevar asociado una página web o, en su defecto, un CD o algún tipo de dispositivo material de almacenamiento de datos digitales). En presencia del audio, cualquier fallo en la coherencia de la transcripción con respecto a las convenciones podrá ser detectado e interpretado por el analista o estudioso.

En otra línea de recomendaciones, es necesario tratar los distintos fenómenos fonético-fonológicos de una lengua como parte de un sistema y evitar, por el contrario, aplicar soluciones particulares a problemas que pueden estar relacionados (recuérdese, a modo de ilustración, lo explicado a propósito de la base de articulación del inglés, *cf.* § 2.2.1).

En cualquier caso, también cabe advertir que no es conveniente tratar los resultados de la fonética contrastiva como una receta mágica que hay que seguir a rajatabla siempre que se tengan alumnos de una determinada L1. Cada alumno es un mundo, y

puede tener más o menos, o distintos problemas de los esperados. Su L1 puede ayudar al profesor como punto de partida para centrar determinadas hipótesis, pero en absoluto lo exime de realizar un diagnóstico de errores personalizado a cada alumno.

Por último, para que todas estas líneas de actuación sean factibles, debe señalarse una que es previa: la formación de formadores. Es necesario que los planes de estudio y los cursos de formación continua incluyan más formación específica en esta línea, para que los profesores sepan más fonética teórica y aplicada, y también para que mejoren sus destrezas procedimentales, incluyendo un correcto conocimiento del AFI, tanto para su interpretación como para transcribir con él, y también un profundo entrenamiento auditivo, para que puedan realizar los diagnósticos de errores a sus alumnos (sin dicho entrenamiento, el profesor, que, como el alumno, tampoco es inmune a la sordera fonológica, será incapaz de detectar los errores y, por tanto, no estará en disposición de plantear soluciones).

Referencias Bibliográficas

AL-JASSER, F. (2008): "The effect of teaching English phonotactics on the lexical segmentation of English as a foreign language", *System*, 36, 94–106.

BLEVINS, J. (2003): "The independent nature of phonotactic constraints: An alternative to syllable-based approaches", C. Féry y R. van de Vijver (eds.), *The syllable in optimality theory*, Cambridge: Cambridge University Press, 375–403.

BYRD, D. y SALTZMAN, E. L. (2003): "The elastic phrase: modeling the dynamics of boundary-adjacent lengthening", *Journal of Phonetics*, 31(2), 149–180.

CANDEA, M., VASILESCU, I. y ADDA-DECKER, M. (2005): "Inter- and intra-language acoustic analysis of autonomous fillers", *Proceedings of DISS 05*, *Disfluency in Spontaneous Speech Workshop*, 47–52.

CUTLER, A. (2005): "Lexical stress", D. B. Pisoni y R. E. Remez (eds.), *The handbook of speech perception*, Oxford: Blackwell, 264–289.

CUTLER, A., MEHLER, J., NORRIS, D., y SEGUI, J. (1986): "The syllable's differing role in the segmentation of French and English", *Journal of Memory and Language*, 25, 385–400.

FLEGE, J. E. (1987): "The production of "new" and "similar" phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification", *Journal of Phonetics*, 15(1), 47–65.

FLEGE, J. E. (1998): "Second-language learning: The role of subject and phonetic variables", *Proceedings of STiLL-Speech Technology in Language Learning (Marholmen, Sweden, May 24-27, 1998)*.

FOUGERON, C. (1999): "Prosodically conditioned articulatory variations: a review", *UCLA Working Papers in Phonetics*, 97, 1–74.

GENDROT, C., ADDA-DECKER, M. y VAISSIÈRE, J. (2008): "Les voyelles /i/ et /y/ du français: focalisation et variations formantiques", *Actes Des 27 Journées d'Étude Sur La Parole (JEP 2008)*, 205–208.

GIL FERNÁNDEZ, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco/Libros.

HAYES, B. (1995): *Metrical stress theory: Principles and case studies*, Chicago, IL: University of Chicago Press.

ITO, J. y MESTER, R. A. (1995): "Japanese phonology", J. A. Goldsmith (ed.), *The handbook of phonological theory*, Oxford: Blackwell, 817–838.

JUN, S.-A. (2005): "Prosodic typology", *Prosodic typology: The phonology of intonation and phrasing*, Oxford: Oxford University Press, 430–458.

KEATING, P. A. (2006). "Phonetic encoding of prosodic structure", J. Harrington y M. Tabain (eds.), *Speech production: Models, phonetic processes, and techniques*, New York: Psychology Press, 167–186.

LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. (2006): *Análisis interlingüístico de los procesos de refuerzo consonántico*, Tesina de Máster, Universidad Complutense de Madrid.

LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. (2011): "Manipulación de claves acústicas para la corrección del acento léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras", J. Sevilla Muñoz, A. Fernández-Pampillón y A. Poves Luelmo (eds.), *El laboratorio de idiomas y la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Madrid: Editorial Complutense, 161–169.

LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. (2012a): "La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo", J. Gil Fernández (ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, Madrid: Edinumen, 93–132.

LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. (2012b): "Syllable, accent, rhythm: typological and methodological considerations for teaching Spanish as a foreign language", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 129–150.

LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. (2014): "Prosodia y acceso al léxico en la enseñanza de E/LE: Repercusiones sobre la comprensión auditiva", Manuscrito enviado para publicación.

LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. (2015): *Fonética y fonología de los fenómenos de refuerzo consonántico en el seno de unidades léxicas en español*, Tesis Doctoral en preparación, Universidad Complutense de Madrid.

LUQUE, S. (2012): "La corrección de los errores de articulación", J. Gil Fernández (ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, Madrid: Edinumen, 43–74.

RENARD, R. (1971): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris: Didier.

VAISSIÈRE, J. (2007): "Area functions and articulatory modeling as a tool for investigating the articulatory, acoustic, and perceptual properties of sounds across languages", M. J. Solé, P. S. Beddor y M. Ohala (eds.), *Experimental approaches to phonology*, Oxford: Oxford University Press, 54–71.

Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China

Lu Jingsheng
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Durante el último decenio, en China ha venido creciendo con gran rapidez el interés por aprender español y conocer diversos aspectos económico y sociocultural de España e Hispanoamérica. Han surgido incesantemente nuevos centros y cursos de español de diversos niveles y propósitos. Solo el número de estudiantes de grado universitario (licenciatura) en filología hispánica o estudios hispánicos ha aumentado de unos 500 en 2 000 a unos 15 000 en 2013, treinta veces más. Sería difícil sacar una cifra exacta de la cantidad de personas que aprenden español en diversas formas, pero se estima entre 30 000 y 40 000 en todo el país y es ilustrativa la cantidad de venta del primer tomo de *Español moderno*[1], que llegó a 50 000 ejemplares en 2013. Y lo que interesa es que seguirá el proceso de expansión todavía.

El crecimiento es tan rápido que resulta vertiginoso, pues no se está bien preparado para satisfacer la creciente demanda de aprendizaje, ni mucho menos para ofrecer una enseñanza de calidad. Hace falta promover investigaciones de diversos aspectos relacionados a la adquisición de 2L o LE, teórico y metodológico, lingüístico, cultural, sicológico, cognitivo y pedagógico, desde el análisis de necesidades y objetivos hasta la ejecución de la serie de procedimientos, tales como la elaboración del plan curricular, el diseño del curso, la adopción de materiales didácticos y formas de evaluación, la formación del profesor o profesorado, entre otros.

La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso complejo y para mejorarlo es fundamental empezar por el análisis de necesidades, que sirven de base para determinar objetivos y métodos. El rápido crecimiento de ELE en China se debe precisamente al surgimiento de grandes necesidades tanto objetivas como subjetivas. En la presente ponencia, me limito a comentarlas desde las perspectivas de las condiciones sociales (demanda social de profesionales con dominio de español y motivación de aprendizaje) y los factores lingüísticos (el análisis contrastivo y la adecuación de métodos al perfil del alumnado sinohablante).

1. Condiciones sociales: gran demanda social de profesionales con dominio de español

En todas partes del mundo, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras está estrechamente relacionada con la situación de las relaciones internacionales y por consiguiente con la política exterior y la política lingüística de un país.

1. Método de español elaborado por Dong Yansheng y que se usa ampliamente en los cursos de español en China. Ed Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras, Beijing, 1999

En China hay una tradición milenaria de contactos con el exterior y de estudios de lenguas extranjeras. Sin embargo, la enseñanza institucional de las mismas no apareció en China sino en la época moderna cuando China tenía contactos y conflictos con las principales potencias como Inglaterra, Francia, Alemania, Rusia, Estados Unidos y Japón. Surgió la primera escuela oficial de ruso en 1708, la de inglés en 1862, la de francés en 1863, la de alemán en 1872 y la de japonés en 1896. (Fu 1986:11)

La lengua española corrió un camino diferente en China. Debía ser importante vehículo lingüístico entre el occidente y el oriente por los contactos entre China y España desde los dos extremos de la resurgida Ruta de Seda en el siglo XIII y la nueva Ruta Marítima de Seda en el Pacífico entre China - Filipinas - México y, a través de ella, con España, iniciada a mediados del siglo XVI. Estos hechos impresionaron a Cervantes tanto que concibió con su extraordinaria imaginación literaria la fundación de "un colegio donde se leyese la lengua castellana" en China, idea expresada claramente en la dedicatoria "*Al Conde de Lemos*" de la segunda parte de *Don Quijote*.

Si hubiera podido realizarse el deseo de Cervantes en su época, la enseñanza de español en China habría antecedido en siglos a todas otras lenguas arriba mencionadas. Sin embargo, esta gran empresa permaneció durante tres siglos y medio como un sueño propio del "Manco de Lepanto". La fundación de "colegio" imaginado por el ingenioso escritor español y donde se enseña su idioma no se inició en el gran país del Lejano Oriente sino hasta mediados del siglo pasado.

En 1952 nació tímidamente el primer curso universitario de español entre oleajes de ruso e inglés como una medida estratégica del nuevo régimen chino de conocer y ser conocido mejor en el mundo exterior.

La enseñanza de español tuvo dos auges en su formación inicial en China. Uno en la primera mitad de los años 60 debido a la formalización de las relaciones diplomáticas entre China y Cuba en 1960 y a los crecientes contactos populares con los países hispanoamericanos. Otro durante la década del 70 como consecuencia del establecimiento de las relaciones diplomáticas entre China y muchos países hispanohablantes, cuyo número ascendió de uno (Cuba) en los años 60 a 13 en 1980. No obstante, tras breves auges mencionados, la enseñanza de ELE en China cayó en profundas depresiones a causa de cambios en las políticas interior y exterior del país en los años 80 y 90 del siglo pasado. Al entrar en el nuevo milenio, mientras se ha venido ampliando la apertura al exterior iniciada en 1978 como política fundamental del gobierno, que ha conducido al país al nivel de la segunda economía mundial en 2010, se ha fortalecido la enseñanza de las lenguas extranjeras, que se ha contribuido a la formación de recursos humanos con proyección internacional para cubrir la demanda de la apertura al exterior, uno de los dos motores del despegue económico o el ascenso de China durante los últimos treinta y cinco años.

Las relaciones económicas entre China y los países hispanohablantes registraron un rápido crecimiento a partir de 2000. El volumen total del comercio bilateral entre China y España creció de 2 976 millones de dólares en 2001 a 24 910 millones en 2013.

El volumen total de comercio bilateral entre China y América Latina –mayor comunidad de habla hispana- incrementó de 12 000 millones de dólares en 2000 a 261 570 millones de dólares en 2013, un crecimiento de más de 20 veces a pesar de la crisis económica mundial. En este contexto la enseñanza de ELE ha venido recuperando y extendiendo el terreno de LE del país, hasta alcanzar el nivel actual descrito en el primer párrafo de la ponencia.

2. Objetivos de ELE: tipos de cursos y motivación de aprendizaje

Es notoria una demanda creciente en el mercado laboral del personal con buen dominio de español, quiere decir, hay buenas salidas para los jóvenes bien formados en español. En su política lingüística las autoridades chinas siempre dan mucha importancia al dominio de las lenguas extranjeras y durante el último decenio conceden la mayor prioridad a la enseñanza universitaria de español, seguido de árabe y portugués.

Los estudios universitarios constituyen una vía importante por la que los jóvenes pueden encontrar buen empleo. La enseñanza de español presenta muy buena perspectiva de crecimiento en China, ya que en el mercado laboral se eleva sin cesar la demanda de profesionales con buen dominio de español. A partir de mediados de los años 90, la admisión de estudiantes universitarios iba en aumento ininterrumpido en todo el país y como consecuencia en los últimos años se halla una situación general bastante difícil de empleo para los graduados universitarios. En contraste con ello, los graduados en la carrera de español suelen encontrar salidas relativamente buenas. En 2008, realizamos una encuesta para la redacción del informe *Propuesta para el desarrollo estratégico de la carrera universitaria de español*[2] y, de acuerdo con los datos ofrecidos por los Departamentos de Español miembros de la Coordinación Nacional de Español, el porcentaje de empleo de los graduados en español reportaba el 100%, ocupando los primeros puestos en sus respectivas universidades. Según *Chinese College Graduates' Employment Annual Report* (2011) de MyCOS Data[3], el español (96,1%, 15º puesto) se clasificó entre las primeras 50 especialidades en el ranking de empleo de los graduados de licenciatura de todo el país, siendo la única entre las filologías extranjeras e incluso entre todas las especialidades de las ciencias humanas.

En correspondencia con la buena situación de empleo para los graduados en español se halla en constante alza la opción por dicha carrera por parte de los solicitantes de estudios universitarios. En 2011, dos de los tres graduados de bachillerato que empataron la calificación más alta en *gaokao* (examen de selectividad chino) de Beijing coincidieron en elegir la carrera de español como su primera opción, caso que se repitió en 2013 con el único "*campeón*" de *gaokao* del mismo Municipio. Los jóvenes aspirantes muestran un entusiasmo y fervor por español tan alzados que, en comparación con su posición de "*carrera fría*" en los años 80 y 90, dan una sensación de grandes cambios y contrastes. (Lu 2013)

2. Lu, Jingsheng (2008) *Propuesta para el desarrollo estratégico de la carrera universitaria de español*, informe de investigación presentado al Ministerio de Educación de China
3. http://www.gaokao.com/e/20120615/4fdac9f4c4fd8.shtml [consulta: 2/7/2014]

Al ser admitidos, los estudiantes son conscientes de que podrán encontrar un puesto de trabajo relacionado con el español y por lo tanto tienen una clara motivación instrumental respecto a su carrera, lo cual constituye un estímulo constante en sus cuatro años de estudio universitario.

Los cursos de español con titulación universitaria en filología hispánica, que se han expandido de manera vertiginosa en el último decenio tienen una duración de 4 años. Los alumnos vienen inmediatamente del bachillerato, con edad y formación cultural más o menos iguales, generalmente sin ningún conocimiento de español, por lo que la enseñanza debe empezar por el "abecé" del mismo. Estos cursos tienen por objeto formar profesionales de alta cualificación para cubrir la demanda de recursos humanos con dominio de español y conocimientos de la cultura hispánica que se presenta en las importantes instituciones y empresas chinas y extranjeras. El objetivo oficial exige altos niveles de la competencia lingüística, a saber: correcta pronunciación y entonación, uso normativo de la ortografía, la morfología y la sintaxis, propiedad en el uso del léxico, destrezas en la competencia comunicativa y capacidad integral en la mediación interlingüística e intercultural –traducción e interpretación. Obviamente se persiguen rasgos de calidad y excelencia basadas en la habilidad, corrección y sistematización en el dominio de la lengua extranjera en cuanto a necesidades y objetivos, sin detenerse en una competencia comunicativa de primera necesidad.

El objetivo establecido para los cursos de licenciatura es alcanzar niveles equivalentes a C1 o C2 en cuanto a competencia lingüística y cultural. Sin embargo, debido a la expansión cuantitativa del alumnado y la deficiencia cualitativa del profesorado, varían mucho los rendimientos de la docencia entre diferentes centros superiores con resultados no satisfactorios.

El curso de posgrado tiene una duración de dos años y medio y se especializa en cuatro áreas dentro del hispanismo: lingüística hispánica, literatura española e hispanoamericana, estudios de los países hispanohablantes y traducción e interpretación chino- español. Las asignaturas se determinan de acuerdo con el área de estudio y son en general de carácter teórico aunque se sigue exigiendo a los alumnos de posgrado mucho esfuerzo para mejorar su dominio de español en cuanto a las destrezas.

Además, hay cursos de español en la enseñanza secundaria, cursos con fines específicos para empresas, cursos universitarios de español como segunda lengua extranjera y cursos libres extraescolares, cursos presenciales y virtuales, etc. La motivación para el estudio puede ser la necesidad laboral, la intención de hacer un viaje o emigrar a los países de habla hispana, el consumo, la simpatía cultural o simplemente la afición al español. Son muy heterogéneas las condiciones de los participantes de estos cursos en cuanto a la edad, la procedencia, la formación cultural y la dedicación del tiempo y esfuerzo. Son muy importantes el método didáctico y la paciencia de los profesores, que son los que tienen un mayor grado de autonomía para decidir el avance del estudio. Las clases se organizan con una orientación práctica, enfatizando las competencias de lectura y expresión oral. En cuanto a la corrección fonética y morfosintáctica, no se exige tanto como en los cursos de carrera universitaria.

Como cursos libres extraescolares, podemos poner como ejemplo el considerable incremento en el número de estudiantes del Instituto Cervantes de Pekín, que en el curso académico de 2011 superó las 4.500 matrículas. Ello supuso un crecimiento interanual superior al 50 por ciento por tercer año consecutivo. Con este éxito, el Instituto Cervantes de Beijing, inaugurado nada más que en 2006, ha llegado a ser uno de los centros que disponen de mayor magnitud de enseñanza de español entre más de 70 Institutos Cervantes repartidos por diversas partes del mundo.

3. Necesidades subjetivas: factores lingüísticos (distancia lingüística y el análisis contrastivo)

Ahora, ¿cómo es o cómo debe ser la enseñanza de español para estudiantes chinos? Para responder a esta pregunta hay que analizar antes ¿cómo es la lengua española para aprendientes con la lengua materna china?

3.1 Distancia lingüística

Las investigaciones y prácticas de la adquisición de 2L/LE demuestran que para aplicar una metodología adecuada hay que partir de la diferencia entre la lengua origen y la lengua meta, cuyo grado no es igual de una lengua a otra. A ello se refiere la distancia lingüística, "una medida de la diferencia tipológica que se da entre lenguas, es decir, el grado de semejanza o divergencia estructural, léxica, fonética, etc., que existe entre ellas." (Martín Peris, E. y otros, 2008)

Al comienzo de su libro *Spanish is different* (2010) Moreno compara metafóricamente la enseñanza del español a estudiantes de diferentes lenguas de partida con el viaje a Buenos Aires desde diferentes lugares de partida, afirmando que "los caminos [...] que puede encontrar un hablante nativo de chino que aprende español van a ser distintos de los que surgirán ante un hablante nativo de inglés o italiano que pretende llegar al mismo lugar." El profesor debe conocer dicho camino, que "depende de la distancia a la que se encuentran las diversas lenguas de partida del español, la lengua de llegada."

Las formas y estructuras lingüísticas y el vocabulario son elementos fundamentales que los estudiantes deben dominar bien para poder desenvolverse en la comunicación. Son expresiones explícitas del sistema lingüístico y constituyen diferencias principales entre las lenguas. El grado de la divergencia lingüística en cuanto a las formas y estructuras no es igual de una lengua a otra y muy distante entre chino y español.

Podemos ilustrarlo con un ejemplo del análisis contrastivo. Para la credibilidad de investigación, creemos conveniente elegir un texto original que exige una traducción más literal que libre o semántica, así que hemos tomado un fragmento del *Informe de Trabajo del Gobierno* chino de 2013 y sus traducciones oficiales española e inglesa. Hemos determinado tipos de las formas morfológicas (flexivos, sufijos gramaticales y alomorfos) y partículas gramaticales (preposición, conjunción, artículo y clasificador chino). En suma encontramos 16 casos en chino, 82 en inglés y 143 en español, lo que representa una proporción aproximada de 1:5:9.

Chino: 16 casos

过去一年是*本*届/政府*依/法履职*的/第一年，*(ø) 任务艰巨*而/繁重。*面对/世界经济复苏艰难、国内经济下行压力加大、自然灾害频发、多重矛盾交织*的复杂形势，全国各族人民*在*以/习近平同志*为/总书记*的/党中央领导*下，从容应对挑战，奋力攻坚克难，圆满实现全年经济社会发展主要预期目标，改革开放*和/社会主义现代*化建设取得令人瞩目*的/重大成就。

Traducción española: 143 casos

*El año **transcurrido *fue *el *primero ***[del mandato] del presente Gobierno *en *el desempeño *legal *de **sus *funciones, *un año *de *tareas **arduas *y **pesadas. //Ante *la *compleja *situación *lastrada *por *la **dificultosa *recuperación *de *la economía *mundial, *el aumento *de *la *presión **originada *por *el *descendente *crecimiento *de *la economía *nacional, *la *frecuente *sobrevenida *de *calamidades **naturales *y *el *entrelazamiento *de *múltiples **contradicciones, *el pueblo *de **todas **las *etnias ***del país, *bajo *la *dirección ***del Comité *Central ***del Partido, *con *el camarada Xi Jinping *como *secretario *general, *respondió *con aplomo *a **los **desafíos *y *puso *el mayor empeño *en *acometer *lo más *duro *y *superar **las *dificultades, *cumpliendo **satisfactoriamente **los **principales *objetivos **anuales **previstos *para *el desarrollo **económico y *social, *y *cosechando **importantes *éxitos *en *la reforma, *la apertura *y *la *modernización **socialista, *éxitos *que *llamaron *mucho *la *atención.

Traducción inglesa: 82 casos

Last year *was *the first year *for this government *to perform *its *functions *in accordance *with *the law, *and *it *had *arduous *tasks. *We *faced *a complex environment: *the world *economic recovery *was *difficult. *In China, downward pressure *on *the economy *increased, *natural *disasters *occurred *frequently, *and there *was *an array of *interrelated *problems. However, *the people *of *all *of *China's *ethnic *groups, *under *the leadership *of *the *Central Committee *of *the *Communist Party *of China (CPC) *with Comrade Xi Jinping *as *General *Secretary, *confidently *met all *challenges, *strove *to overcome *difficulties, *fully *attained *the main *targets *for *economic *and *social development *for *the year, *and *made *impressive *achievements *in reform *and opening up *and *in *the **socialist *modernization drive.

Hemos hecho también una comparación del vocabulario para revelar la distancia lingüística entre chino, español, portugués, francés e inglés. Hemos elegido el *Glosario general de Sueña 1*. Creemos que debe ser un vocabulario usual por aparecer en el libro de nivel inicial de un material de ELE preparado por los expertos nativos. El *Glosario* presenta palabras españolas con las equivalencias en inglés, francés, portugués, italiano y alemán, desgraciadamente no en chino.

Hemos clasificado la comparación en 4 tipos:

a) Palabras de forma idéntica: hay diferentes palabras de forma idéntica de una lengua para otra, contamos en nuestro estudio las palabras de forma idéntica respecto al español. Existen incluso once palabras idénticas entre cuatro idiomas: *bar, fax, gazpacho, habitat, hotel, musical, ópera, piano, sofá, taxi, terminal*.
b) Palabras del mismo origen etimológico con variación formal debida a la pronunciación, la ortografía o formación, como *aeroporto* y *algodão* en portugués,

airport y *cotton* en inglés y *aéroport* y *coton* en francés respecto a *aeropuerto* y *algodón* en español.

c) Palabras de forma distinta, pero familiar por existir también en español con sentido relacionado, como *obrigado* (*gracias*), *sobremesa* (*postre*), *aniversário* (*cumpleaños*) en portugués, *merci* (*gracias*), *nom de famille* (*apellido*) en francés, *battery* (*pila*), *table* (*mesa*), *police station* (*comisaría*) en inglés.

d) Palabras de forma desconocida, como *bolacha* (*galleta*) en portugués, *dessert* (*postre*) en inglés y francés.

Total palabras	**1 146**		
Comparación con español	Portugués	Inglés	Francés
Formas idénticas	**437 (38%)** hotel, piano, bar abrir, gato, agenda	**31 (2,7%)** hotel, piano, bar excursion, actor	**54 (4,7%)** hotel, piano, bar excursion, agenda
Formas variadas	**496 (43%)** aeroporto, praticar, algodão	**380 (33%)** airport, practise, cotton	**619 (54%)** aéroport, pratiquer, coton
Forma distinta pero familiar	**128 (11%)** obrigado (gracias) sobremesa (postre) aniversário (cumpleaños)	**113 (9,9%)** battery (pila), table (mesa), police station (comisaría)	**219 (19%)** merci (gracias) grand (alto) nom de famille (apellido)
Semejanza	**1061 (92.6%)**	**524 (46%)**	**892 (78%)**
Diferencia	**85 (7.4%)**	**622 (54%)**	**254 (22%)**
Forma desconocida	bolacha (galleta), ontem (ayer)	dessert (postre) hurry (prisa)	dessert (postre) hâte (prisa)

Sumando los tres primeros tipos, llegamos a la proporción de semejanza léxica de purtugués, francés e inglés respecto a español: 1061 (92.6%), 892 (78%) y 524 (46%). Y lógicamente, la proporción de diferencia léxica va en sentido contrario.

En comparación con la lengua china, la semejanza léxica es casi nula debido a la escritura básicamente pictográfica e ideográfica. No me atrevo a afirmar el grado cero de la semejanza, pues de todos modos en chino existen unas palabras introducidas del occidente fonéticamente. En el mencionado Glosario encontramos apenas una cierta equivalencia fonética en 6 palabras españolas: *bar-(jiu)ba, chocolate-qiaokeli, clonación-kelong, salón-shalong, sofá-shafa, cafetería-kafeiguan*, y otras 3 provenientes de inglés: *beer-pijiu, cheese-jishi* (忌士*queso*), *toast-tusi* (吐司*tostada*). Sumando todas resultan 9, que no llegan a un centavo en la proporción de semejanza léxica entre chino y todas las lenguas comparadas.

El estudio comparativo entre chino, español, portugués, francés e inglés confirma una distancia lingüística mucho mayor entre español y chino que entre español y otros idiomas mencionados.

En término general, se puede decir que en la secuencia de la distancia lingüística, el chino como prototipo de las lenguas analíticas o aislantes y el español como ejemplo de las flexivas, se encuentran en los dos extremos, entre ellos se halla el inglés y entre éste y español se pueden situar las lenguas portuguesa y francesa entre otras.

Genealógicamente, español, portugués, francés, etc., son lenguas de la familia latina con muchas semejanzas morfológicas y sintácticas, formando el grupo de lenguas hermanas. Estas lenguas y las lenguas germánicas como inglés y alemán son lenguas primas, presentan más diferencias gramaticales entre sí, las cuales, sin embargo, no son comparables con las que existen entre español y chino. Todas estas lenguas europeas no tienen ninguna relación de parentesco lingüístico con el chino, aunque queremos que sean todas lenguas *amigas*.

La teoría de la distancia lingüística debe ser un importante punto de referencia para organizar la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en todo su proceso. Según Söhrman (2007:69), "*debemos considerar en primer lugar, la semejanza entre la primera lengua del alumno y la que quiere estudiar. Muchas veces resulta mucho más fácil aprender una lengua relativamente parecida*." Y para García Yebra (2005:121), el aprendizaje entre español y portugués es facilísimo, pues "*leyendo portugués se puede aprender español. A veces, por ejemplo, topa uno con palabras iguales o casi iguales en ambas lenguas, pero acentuadas en sílabas diferentes*."

La Secretaría de Estado de los EEUU estableció en 1985 diferente duración de aprendizaje de lenguas extranjeras para sus diplomáticos: 20 semanas para español y 44 semanas para chino[4]. Creo que la diferencia de duración se debe precisamente al diferente grado de la diferencia lingüística.

3.2 Aspectos generales de contraste lingüístico entre chino y español

Obviamente, son muy grandes las diferencias entre las lenguas china y española en todos los planos lingüísticos. Debemos darnos cuenta de las grandes diferencias de la estructura lingüística y el contenido cultural con que se enfrentan los estudiantes sinohablantes al decidir iniciar el aprendizaje del español.

En el sistema fonético, los chinos suelen encontrar problemas con la pronunciación de los fonemas vibrantes e interdentales que no existen en el chino y los fonemas oclusivos en parejas sorda-sonora que aparecen en chino todas sordas y en parejas aspirada-no aspirada; la distinción entre los dos vibrantes y entre éstos y el lateral; la estructura silábica española mucho más complicada que la china; los grupos consonánticos, sobre todo, aquellos formados con uno de los fonemas vibrante y lateral.

En el sistema morfológico, el español presenta complicadas variaciones flexivas: género y número para sustantivos, pronombres, adjetivos y artículos, caso para pronombres personales, modo, tiempo y persona para verbos. Un verbo español de conjugación completa puede tener hasta un total de 115 – 118 formas flexivas, lo que constituye un

4. Odlin, T. (1989): *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

verdadero rompecabezas para los chinos habituados a su lengua básicamente aislante, quiere decir, el verbo chino no se distingue morfológicamente de otras clases de palabra y tiene una única forma para todos los casos.

En la estructura sintáctica, la oración española se orienta a la relación sujeto/predicado, mientras la oración china a la relación tópico/comentario. La oración española parece una cadena con eslabones (ideas conceptuales) enlazados por enganches (formas funcionales), quiere decir, las relaciones sintácticas entre las unidades conceptuales se expresan explícitamente con las formas funcionales. En cambio, la oración china puede ser metafóricamente un collar de cuentas (ideas conceptuales) ensartadas por un hilo invisible (funciones lógicas implícitas), y las relaciones gramaticales entre las ideas dependen en gran medida del orden de palabras y del contexto en que se encuentran.

De este modo, los elementos gramaticales en español, tales como las variaciones flexivas (género, número y caso del sistema nominal, modo, tiempo, persona y las formas irregulares de la conjugación verbal), la concordancia entre estas formas morfológicas, el régimen combinatorio de construcción (artículos, conectores como preposiciones y conjunciones, distinciones sintácticas de los verbos transitivo, intransitivo y pronominal con diferentes valores funcionales y semánticos) , son para estudiantes chinos muy complicados y constituyen principales dificultades de aprendizaje.

Los problemas y dificultades que encuentran los estudiantes chinos en el aprendizaje de español tienen una estrecha relación con la enorme distancia que existe entre los dos idiomas en cuanto a las formas estructurales y contenidos culturales que los mismos llevan.

Fernández (1997) hizo un detallado estudio comparativo de errores entre estudiantes alemanes, japoneses, árabes y franceses y destacó los estudiantes japoneses en la cantidad de errores, sobre todo en items de concordancia, artículo, pronombre, verbo, preposición y la oración. Pienso que si la autora hubiera incluido los errores de los estudiantes chinos, los resultados no deberían ser menos alarmantes. Podemos conocerlos a través de un análisis de los errores que suelen cometer los chinos en el aprendizaje y el uso del español.

En un ejercicio de dictado, hemos seleccionado 41 errores significativos y más cometidos, que se pueden clasificar de acuerdo con la tipología descriptiva en 7 errores fonéticos 17% , 9 ortográficos 22% , 7 léxicos 17% y 18 gramaticales 44% . En cuanto a las causas podemos clasificar los errores en 5 por la interferencia de la lengua materna 12% , 2 por la transferencia por inglés como primera lengua extranjera 5% y 34 por ser novedades lingüísticas, quiere decir, fenómenos lingüísticos del español que no existen en el chino, cuyo porcentaje llegan a un 83%.

En la carta de un inmigrante chino que lleva más de una docena de años viviendo en Argentina y ha aprendido español en un ambiente de inmersión total se registran 17 errores, que se pueden clasificar en 1 por interferencia del inglés, 4 por interferencia de la lengua materna y 12 debido a las novedades lingüísticas, que llegan a un 70,6%.

En un ejercicio de traducción del chino al español (ejercicio XIII de la lección 11 del *Español Moderno 3*), hemos recogido 53 errores, que resumimos en 5 causas: léxico, gramática, escritura, traducción desviada e interferencia del chino, de las cuales las 3 primeras se pueden atribuir a las novedades lingüísticas, cuyo porcentaje llega a la altura del 83,3%.

De los tres tipos de nuestro corpus, el dictado tiene el mayor grado de objetividad, escribiendo exactamente como se oye, por lo que sus errores se deben principalmente al dominio de las formas lingüísticas. La composición tiene alto grado de subjetividad y puede expresar la idea eligiendo expresiones y construcciones en su dominio y evitando aquellas formas lingüísticas que no se conozcan bien; la traducción reúne rasgos de los dos primeros tipos, debiendo ajustarse al contenido original, pero pudiendo desprenderse de las formas estructurales del texto original para recurrir a aquellos recursos idiomáticos que mejor le parezcan.

Los resultados estadísticos demuestran que lo común de los errores en los tres modelos textuales es que los errores gramaticales se aproximan a la mitad y la mayoría de los errores se atribuyen a las novedades lingüísticas, alcanzando altas proporciones: 83%, 70,6% y 83,3% respectivamente.

Los problemas planteados en el análisis de errores antes expuesto, tales como la audición, la escritura, la gramática, el léxico, la transferencia negativa (interferencia), la habilidad de traducción, así como otros aspectos fonológico, pragmático, cultural e intercultural que no hemos abordado en el presente estudio, constituyen diferentes grados de dificultad para estudiantes chinos en sus afanes de dominar bien español. Las causas de errores residen en lo objetivo en la gran diferencia lingüística y cultural que existe entre chino y español. Precisamente debido a la enorme distancia lingüística, muchos rasgos idiomáticos de la lengua meta -español- no encuentran semejanzas en la lengua origen -chino-. Los aprendientes chinos tienen que recurrir al propio talento cognitivo y a ejercicios repetitivos para adquirir un sistema lingüístico casi totalmente nuevo y formar destrezas en su uso. Frente a las estructuras formales explícitas y rigurosas –o rígidas para sinohablantes- que presenta español, nuestros estudiantes no pueden hacer más que una instrucción intensiva de las reglas gramaticales para dominarlo con corrección y destrezas.

4. Adecuación de métodos al perfil del alumnado sinohablante

En nuestras prácticas de promoción del ELE en China, los hispanistas docentes chinos siempre ponemos mucha atención a la gran distancia lingüística entre chino y español. Partiendo de eso aplicamos una metodología adecuada a estudiantes chinos y nos esforzamos por establecer una infraestructura sistemática de la enseñanza de ELE adecuada al contexto chino, que comprende diversos aspectos del proceso: concepción de la enseñanza-aprendizaje de ELE basada en la distancia lingüística, planificación del contenido curricular, diseño de asignaturas operables y eficaces, formación del profesorado cualificado, elaboración de materiales didácticos con peculiaridades propias, implantación del sistema propio de evaluación e internacionalización de actividades docentes e investigativas, entre otros.

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se han practicado diversos métodos, todos aspirados a ser de validez universal, pero "*ningún método es capaz de solucionar plenamente los problemas que plantea esa misma realidad, compleja y plural.*" como escribe Sánchez (2009), quien propone "*el método integral*". Long y Lacorte (2007) enfatiza "*la necesidad de desarrollar pautas de trabajo curricular y docente más conscientes del ámbito local donde se enseña el español como L2 – Francia, Estados Unidos, Corea, Yeman, etc-...*"

Desde la perspectiva de la distancia lingüística, no es igual enseñar español a estudiantes lusohablantes que a anglohablantes y mucho menos a sinohablantes. Para los lusohablantes no hay que hablar casi nada de la gramática y se podrá aplicar un método comunicativo radical. Para los anglohablantes ya es inevitable explicar la gramática y para los sinohablantes es de importancia especial enseñar y ejercitar la gramática, pues que "*...hablar el español sólo ´prácticamente´ no es suficiente. El dominio de la gramática se precisa para lograr corrección y perfección." "Una sana recomendación lingüística no debe divorciarse de la gramática.*" (Sánchez 2009)

Hay que hacer muchos ejercicios estructurales y en gran dosis morfosintácticos. Apreciamos el valor del método comunicativo, pero debe ser moderado en la aplicación.

En nuestras prácticas docentes, creemos conveniente considerar diferentes grados de la diferencia lingüística para adecuar los métodos al perfil de nuestros estudiantes. En cuanto a los métodos, para los cursos de licenciatura se enfatiza un método integral perseguido con una distribución adecuada de asignaturas, combinando los modernos métodos audio-oral, estructural, comunicativo, nocio-funcional con los métodos tradicionales: de gramática y traducción. Para una asignatura determinada predomina alguno que otro método concreto y en el conjunto de asignaturas se juntan lo aprovechable y lo ventajoso de diversos métodos para conseguir el mayor rendimiento posible. Para los cursos libres prevalece el enfoque comunicativo.

El uso de una lengua es prácticamente un hábito. Para usar las formas y estructuras de nuestra lengua nativa, tenemos un conjunto de hábitos formados desde la niñez y por un largo proceso. Ahora nuestros alumnos -adultos ya- intentan dominar la lengua española en un nivel más alto posible, pero en un proceso más rápido posible y para ello tienen que adquirir el complejo sistema de nuevos hábitos que para ellos representa el uso del español. El único camino para llegar a la meta propuesta es hacer ejercicios intensivos y estructurales, muchas veces repetitivos e incluso monótonos, pero siempre con mucha fuerza.

En la programación de estudios y estructuración de asignaturas planteamos integrar métodos y destrezas en la integración de asignaturas. Dividimos el plan de estudios de los cuatro años de grado en dos periodos de iniciación y profundización y las asignaturas en bloques práctico y teórico. El periodo de iniciación y el bloque práctico se centran en la adquisición progresiva de destrezas lingüísticas y el periodo de profundización y el bloque teórico se encaminan a profundizar y ampliar los concimientos teóricos y culturales requeridos por el título. Las asignaturas prácticas se organizan en series correspondientes a las cuatro destrezas universalmente habladas más la destreza de traducción como objetivo propio.

Es necesario establecer un nuevo sistema de materiales didácticos, cuyo contenido, forma y progreso se organizan de acuerdo con los objetivos concretos del curso y las dificultades de aprendizaje de los estudiantes chinos. A lo largo de más de medio siglo de la enseñanza de español en China, los profesores chinos han publicado un centenar de libros, cintas, vídeos y DVD destinados a la enseñanza de español. Se introducen también, hoy más que antes, los materiales didácticos de ELE de autores nativos, algunos de ellos tienen incluso versiones adaptadas publicadas en China, como *Sueña, Nuevo español 2000* y *Español lengua viva*.[5]

El estudio comparativo de los materiales locales y los importados demuestra que cada uno presenta sus características con ventajas y desventajas, pero en síntesis y relativamente, los locales son más adecuados a estudiantes chinos, por lo que se utilizan generalmente como material principal en las aulas de español en China. No obstante somos conscientes de que nuestros materiales de ELE contienen deficiencias mejorables, por lo que proponemos una cooperación entre profesionales chinos e hispanohablantes nativos en la elaboración conjunta de manuales y materiales de ELE adecuados al contexto chino, tarea que hoy día ya ve auroras.

Consideramos muy importante un profesorado cualificado para enseñar el español a estudiantes chinos. El perfil ideal del profesor o el profesorado sería buen dominio de las dos lenguas y las dos culturas con formación en la teoría y metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras en general y de la enseñanza del ELE a sinohablantes en particular.

Los profesores chinos de español, por sus experiencias de aprendizaje de español, conocen los elementos comunes y distintos entre los dos idiomas y las dos culturas y por consiguiente saben el qué y el porqué de las dificultades de sus alumnos y el cómo orientarles a superar las mismas. Naturalmente, esta superioridad tiene que ser complementada por la presencia de profesores hispanohablantes nativos, quienes a su vez deberían conocer características de la lengua y cultura china para que pongan en pleno juego sus superioridades en habilidades lingüísticas y conocimientos culturales.

5. Perspectivas, retos y oportunidades

Personalmente, soy optimista respecto a un mayor crecimiento del español en China. El mundo hispánico y China son dos mercados económicos gigantescos con ricos recursos naturales y humanos: de superficie más de 12 millones frente a cerca de 10 millones de kilómetros cuadrados y 1 300 millones frente a 600 millones en cuanto a la población. Existe una gran complementariedad en lo que se refiere a las necesidades y potencialidades.

Los contactos entre China y el mundo hispánico datan de milenios y han logrado grandes avances durante los últimos años. Sin embargo quedan grandes espacios y múl-

5.《走遍西班牙》(《SUEÑA》), Álvarez *et ál*, Anaya, 王磊编译, 刘建审定, 外语教学与研究出版社, 2008
《标准西班牙语》(Nuevo Español 2000), J. Sánchez Lobato, SGEL, 陆经生、缪建华、曹羽菲改编, 人民教育出版社, 2010
《当代西班牙语听说教程》(Español lengua viva), Martínez *et ál*, Santillana, 顾问王军, 编者卜珊, 高教出版社, 2010

tiples áreas de explotación y falta mucho para alcanzar los mismos niveles de desarrollo que China tiene con otras regiones del mundo, y uno de los factores que causan dicha deficiencia es, creo, la falta de una fluida y eficaz comunicación intercultural debida en gran medida a la falta del bueno y amplio dominio de las respectivas lenguas y la consiguiente falta de conocimiento recíproco de diversos aspectos socioculturales. Con eso quiero decir que ni el nivel del dominio de las respectivas lenguas, ni el nivel de las relaciones bilaterales entre China y la comunidad de habla hispana corresponde con el peso que tienen las dos lenguas en el mundo.

Es obvia una perspectiva alentadora para un mayor crecimiento del español en China, que conlleva grandes retos para garantizar la calidad y excelencia. El mayor y muy serio reto es la formación de profesores de español cualificados. Es la falta de profesores cualificados lo que limita un mayor crecimiento de estudiantes de español. El profesorado chino de español, aún con la incorporación creciente de los nativos en los últimos años, no es suficiente para satisfacer el creciente interés de su pueblo por el aprendizaje de español y por el conocimiento de España e Hispanoamérica.

En fin, los retos nos exigen a los hispanistas docentes chinos trabajar más, y los retos significan también oportunidades para las instituciones del mundo hispánico dedicadas a promover el crecimiento del español fuera del mundo hispánico y para los profesionales dedicados a la enseñanza del ELE. He aquí un mensaje para quienes se interesen por el español en China: ¡Bienvenidos a China!

Referencias Bibliográficas

FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores*, Madrid: Edelsa.

LONG, D. y LACORTE, M. (2007): "La enseñanza del español como segunda lengua: perspectivas históricas y metodológicas", *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco/Libros.

LU, J. (2013): "Enseñanza de español", *Anuario de la educación de lenguas extranjeras de China*, Wen, Qiufang y Xu, Hao (directores), Beijing: Ed. Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing.

MARTÍN PERIS, E. y OTROS (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes, Madrid: SGEL.

MORENO CABRERA, J. C. (2010): *Spanish is different: introducción al español como lengua extranjera*, Madrid: Ed. Castalia.

ODLIN, T.(1989): *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

SÁNCHEZ, A. (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*, Madrid: SGEL.

SANTOS GARGALLO, I. (1994): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlingua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Ed. Síntesis.

SÖHRMAN, I. (2007): *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*, Madrid, Arco/Libros.

YEBRA, V. (2005): *El buen uso de las palabras*, Madrid: Gredos

付克（1986):《中国外语教育史》, 北京, 外语教学与研究出版社

¿Cómo puede ayudar la tipología lingüística a la didáctica de ELE?

Juan Carlos Moreno Cabrera
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

La tipología lingüística es una disciplina de las ciencias del lenguaje que surgió en el siglo XIX de la mano de autores muy influyentes como W. von Humboldt. En principio, esta disciplina se limitó a explicar las clases de lenguas que se podían encontrar en el mundo sobre la base de la morfología de la palabra. Curiosamente, se postularon inicialmente solo tres tipos fundamentales de lenguas: las flexivas, las aglutinantes y las aislantes. Es decir, todas las lenguas del mundo se pueden clasificar en solo tres tipos. Las lenguas aislantes carecen de morfología flexiva nominal y verbal. El ejemplo típico es el chino escrito; las lenguas aglutinantes son aquellas en las que los morfemas gramaticales en las palabras aparecen aglutinados a la raíz de forma secuencial y sin fusión. El ejemplo típico es el turco. Por último, las lenguas flexivas son aquellas que presentan morfología flexiva, en las que los morfemas aparecen amalgamados con el tema y fusionados entre sí y con el mismo tema en diversos grados. Ejemplos típicos son el griego, el latín y el sánscrito.

Esta tipología se basa solo en un aspecto de las lenguas: la estructura morfológica de la palabra y fundamentalmente de la palabra escrita, que no tiene ni mucho menos las mismas propiedades que la palabra natural oral. Si bien desde el punto de vista escrito sí se puede hablar de lenguas aislantes y aglutinantes, desde el punto de vista de la lengua oral espontánea no hay lenguas aislantes y todas las lenguas del mundo son aglutinantes. En lo que difieren las lenguas, en el nivel de uso oral espontáneo, es en el grado de fusión de los morfemas con la raíz o tema de las palabras. Para un explicación de las diferencias entre la palabra escrita y la oral véase Moreno Cabrera 2014a y para una explicación detenida de por qué todas las lenguas (incluido el español oral espontáneo) son aglutinantes puede consultarse Moreno Cabrera 2014b.

Sea como sea, esta clasificación tipológica decimonónica de las lenguas es ilustrativa de un aspecto importante: las lenguas naturales son aparentemente muy diferentes en su superficie, pero siguen unos pocos principios generales que las hacen mucho más homogéneas. Esto nos indica que los principios descubiertos por la tipología lingüística nos hacen ver que la diversidad de lenguas puede reducirse a unos pocos patrones sistemáticos que dan cuenta de dicha diversidad de una manera sencilla y directa.

Este descubrimiento tiene unas consecuencias muy relevantes. Al parecer, existe un conjunto limitado de parámetros de variación tipológica de alcance estructural que pueden servir para predecir de manera más o menos sistemática y segura las formas en la

que varían las lenguas. La evolución de esta disciplina a lo largo del siglo XX demuestra, más allá de toda duda razonable, que hay unos pocos parámetros de amplia repercusión estructural que son capaces de racionalizar muchas de las aparentemente enormes diferencias entre las lenguas del mundo (Baker 2001).

Estos pocos parámetros estructuran buena parte de la organización gramatical de las lenguas del mundo y, por tanto, su conocimiento les puede resultar muy útil a quienes estudian una lengua extranjera, dado que dan claves estructurales sobre aquellos aspectos en los que difieren las lenguas y, por tanto, en los que difieren la lengua de partida de quien aprende una lengua extranjera en su edad adulta y esa lengua que se estudia.

También pueden resultar de gran utilidad para los profesionales que se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras porque, a partir de ellos, pueden diseñar estrategias didácticas que tengan en cuenta los patrones sistemáticos y estructuradores que regulan y explican las diferencias entre la lengua que se enseña y las lenguas de partida de quienes son instruidos en ella.

2. Los parámetros de variación de la tipología lingüística

Dentro del ámbito de la morfosintaxis, en el siglo XX se han descubierto y formulado algunos parámetros de variación que poseen un gran alcance para explicar de modo sistemático y predictible cómo difieren las lenguas (véase, por ejemplo Baker 2001).

Uno de ellos es el parámetro OV/ VO propuesto por el investigador norteamericano W. Lehmann (1916-2007) en los años setenta del siglo pasado (Lehmann 1973). Me voy a detener aquí en él porque ilustra de forma muy clara el propósito con el escribo estas páginas.

Este parámetro tiene en cuenta el lugar que ocupa el verbo en la oración respecto del sintagma nominal que tiene la función de objeto directo (O). Hay lenguas con el verbo situado después del objeto directo (como el turco o el japonés, lenguas OV) y lenguas en las que el verbo aparece antes del objeto (como el inglés o el francés, lenguas VO). Este parámetro tiene una gran importancia tipológica porque va asociado a otras características morfo-sintácticas que estructuran de forma sistemática las lenguas OV frente a las lenguas VO. Entre ellas figuran las siguientes:

LENGUAS VO	LENGUAS OV
preposiciones	posposiciones
complemento del nombre pospuesto	omplemento del nombre antepuesto
oración de relativo antepuesta	oración de relativo pospuesta
subordinadas posverbales	subordinadas preverbales

Este cuadro recopila algunas de las diferencias sistemáticas que se dan entre las lenguas VO como el inglés o el español y las lenguas OV como el vasco, el turco o

el japonés. En las primeras lenguas hay preposiciones, el complemento del nombre se pospone al nombre que complementa, el sustantivo se coloca antes de la subordinada adjetiva que lo caracteriza y la oración subordinada suele aparecer después de la expresión del verbo principal. Como hemos dicho, el español, es una lengua VO; veamos qué ocurriría si hiciéramos que esta lengua se comportase como una lengua OV pura. Tendríamos las siguientes expresiones agramaticales (*) o muy marcadas (#); añadimos al lado la correspondiente expresión gramatical:

(1) #María al niño sacó de paseo/ María sacó al niño de paseo
(2) *El niño María de salió jugar a / El niño de María salió a jugar
(3) *María del niño salió de paseo/ El niño de María salió de paseo
(4) *El que María ha sacado de paseo niño está enfermo/ El niño que María ha sacado de paseo está enfermo.
(5) * María sacó al niño de paseo que dice / Dice que María sacó al niño de paseo.

Las expresiones iniciales de cada uno de los pares están mal formadas en español, que es una lengua VO, pero estaría bien formada en lenguas como el euskera, el turco, el coreano o el japonés, todas ellas lenguas OV. Vamos a comprobar que esto es, en efecto, así en el caso del japonés. Como ya se ha dicho, el japonés es una lengua OV y el inglés y el español son lenguas VO, tal como podemos apreciar a continuación (Makino y Tsutsui 1986:1)

(6) Biru wa Maasa o butta / Bill hit Mary / Bill pegó a Mary

La oración japonesa presenta el orden tópico + objeto directo+ verbo (TOV) mientras que las oraciones inglesa y española presentan el ordenamiento sujeto + verbo + objeto directo (SVO).

Esta misma oración nos sirve para ilustrar la diferencia entre las posposiciones del japonés y las preposiciones del español: la posposición o indica que *Maasa* es el objeto directo: la persona a la que se ha pegado. En español, sin embargo, se utiliza la preposición a para indicar el objeto directo. En japonés el marcador de objeto directo se coloca detrás del sustantivo afectado (posposición), mientras que en español ocurre al contrario: el marcador de objeto directo se coloca antes del sustantivo afectado; lo mismo ocurre en inglés aunque en el ejemplo dado no aparece en este caso ninguna preposición.

El siguiente ejemplo nos muestra un caso de complemento nominal (Makino y Tsutsui 1986: 9):

(7) Jon wa nihongo no gakusei desu / John is a student of Japanese language/ John es estudiante de lengua japonesa

En japonés el complemento del nombre *nihongo* 'lengua japonesa' precede al nombre y se une con este mediante una posposición (*no*). Tanto en inglés como en español, el complemento del nombre *Japanese language* y *lengua japonesa* respectivamente se co-

loca después del sustantivo, precedido de una preposición (*of* en inglés y *de* en español). De todas formas, se observa que el adjetivo precede al sustantivo tanto en japonés (*nihon-go*, 'japonesa-lengua') como en inglés (*Japanase language*) y en español se coloca después (*lengua japonesa*).

En japonés, las oraciones de relativo preceden al sustantivo al que afectan, mientras que en inglés y español ocurre lo contrario. Veamos el siguiente ejemplo (Makino y Tsutsui 1986: 16):

(8) Chichi ga kinoo yonda hon /a book which my father read yesterday/ el libro que mi padre leyó ayer

En japonés la palabra que se corresponde con *libro* (*hon*) aparece al final de la oración de relativo, que la precede (*chichi ga kinoo yonda*), mientras que en inglés y en español primero aparece *book / libro* y a continuación la oración subordinada de relativo.

En el siguiente ejemplo (Makino y Tsutsui 1986:5):

(9) Yamada wa atama ga itai to itta / Yamada said that he had a headache / Yamada ha dicho que le dolía la cabeza

observamos que en japonés la oración subordinada *atama ga itai* aparece antes del verbo principal, mientras en que en inglés y en español aparece después del verbo principal: *he had a headache* en inglés y *le dolía la cabeza* en español. Además la conjunción subordinante aparece en japonés pospuesta a la oración subordinada: [*atama ga itai*] *to* mientras que en inglés y en español la conjunción subordinante, *that* en inglés y *que* en español, preceden o introducen la oración subordinada.

3. La tipología lingüística y el aprendizaje de español como lengua extranjera

En la sección anterior hemos podido observar que el hecho de que una lengua sea OV o VO es un dato muy relevante porque de aquí se pueden deducir muchas cosas sobre cómo es la lengua desde el punto de vista de la morfosintaxis. No todas las lenguas se atienen de igual modo a estos dos tipos: hay lenguas con algunas propiedades de las lenguas OV y con otras típicas del tipo VO; aun así, incluso en este caso, el conocimiento de este parámetro de variación lingüística sigue siendo de gran utilidad. Los hemos visto en los ejemplos de la sección anterior: el inglés y el español coinciden en los rasgos señalados característicos de una lengua VO frente al japonés, que es una lengua OV, aunque hay un rasgo concreto - el orden adjetivo + nombre - que el inglés comparte con el japonés a pesar de pertenecer a dos tipos morfosintácticos distintos. Pero, de todas formas, el parámetro OV/VO nos da muchas pistas importantes sobre cómo es la gramática del japonés frente a la del inglés y del español.

Para una persona japonesa que estudia inglés o español de adulta o para una persona inglesa o española que aprende japonés como lengua segunda, tener la información so-

bre este parámetro puede resultar muy provechoso porque ahorra un proceso de inferencia a partir de la práctica didáctica y sobre todo puede inducir un comportamiento lingüístico más acorde con la lengua que está aprendiendo.

Es distinto tener que aprender que en japonés el complemento del nombre va antes del nombre, la oración de relativo antes del sustantivo o la subordinada antes del verbo principal de forma declarativa y memorística, que saber que del hecho de que el japonés es una lengua OV se deriva un tipo de estructuración gramatical que informa buena parte de su sintaxis y que todas estas construcciones están relacionadas entre sí a través de ese parámetro de variación tipológica. Es evidente que el conocimiento de este parámetro tipológico puede ser muy útil a la hora de aprender japonés como lengua segunda en una edad adulta, dado que da un sentido y coherencia a la gramática del japonés que de otro modo sería imposible apreciar. Lo mismo cabe a aplicar a las personas japonesas que aprenden una lengua VO, como el español. Este parámetro nos ayuda a entender la lógica interna de la gramática de muchas lenguas del mundo y, por tanto, a asimilarla de forma más rápida y eficaz.

Por consiguiente, la información por parte del estudiante español de japonés de que esta lengua es una lengua OV y, por parte del estudiante japonés de español, de que esta lengua es VO, no solo es útil en la labor aplicada de aprendizaje, sino que tiene además una consecuencia nada desdeñable: quien aprende es capaz de captar la *filosofía gramatical* o la hechura gramatical de la lengua que está aprendiendo y ello va mucho más allá de un mero conocimiento gramatical concreto y limitado, sino que se extiende hacia todos los recovecos de la lengua objeto de estudio.

Conviene hacer ahora una consideración que creo que es importante. Para la adquisición natural de una lengua en la infancia, la información gramatical explícita además de ser inútil, puesto que el infante no tiene noción alguna de gramática, puede resultar hasta distorsionadora; sin embargo, la instrucción lingüística en los procesos de aprendizaje de una lengua como lengua segunda en la edad adulta, lejos de ser perjudicial, puede ser de gran ayuda para la persona que intenta entender la lógica gramatical de una lengua, cosa tanto más difícil de conseguir cuanto más alejada tipológicamente de la lengua de partida esté el idioma que se quiere aprender.

Aquí es operativo un principio de equivalencia del que en muchas ocasiones no son conscientes las personas que aprenden de adultas una lengua segunda. Según este principio, quien aprende una lengua supone que, a no ser que se le indique explícitamente lo contrario, la lengua que está aprendiendo es igual que su o sus lenguas nativas o ya conocidas. Esta suposición no es en modo alguno consciente sino que opera de modo automático e inopinado y solo puede ser remediada o enmendada mediante una instrucción explícita al respecto. Esta falta de consciencia radica en el hecho de que los hablantes nativos de un idioma no son conscientes de la mayor parte de los mecanismos fonéticos, morfológicos, sintácticos y semánticos de su propio idioma y, por tanto, los trasladan de forma inadvertida al idioma que aprenden. Un sencillo ejemplo ilustrativo de esto está en las diferentes estructuraciones silábicas del inglés y del español. En inglés, la cabeza silábica *st-*

es muy frecuente (*stay, sting, standard, state, station*...) pero esta cabeza silábica está proscrita en español. Esa es la razón por la que los hispanohablantes que aprender inglés introducen una *e* epentética delante del grupo silábico complejo inglés *st-* para crear de este modo dos sílabas donde en inglés solo hay una: de ahí la pronunciación española *estándar* correspondiente al inglés *standard*. El hispanohablante nativo no es consciente de esta constricción de su sistema silábico y, siguiendo la ley de la equivalencia a la que acabo de aludir, introducirá sistemáticamente una *e* epentética en todas las palabras inglesas que presentan la cabeza silábica compleja *st-*. Por supuesto, es mucho más fácil familiarizar a la persona hispanohablante que estudia inglés con las diferencias de estructura silábica entre las dos lenguas que tener que estar haciéndole ver al estudiante continuamente que debe eliminar la *e* epentética que utiliza sistemáticamente al hablar inglés. Sobre todo, porque si esa persona entiende la *lógica fonológica* del inglés y sus diferencias con la del español podrá autocorregirse mucho más fácilmente y llegar a una mejor actuación en su uso de la lengua inglesa. Algo similar se podría razonar respecto de las diferencias en la estructura silábica del japonés, por un lado y del inglés y español por otro.

Los parámetros generativos, como el de la diferencia entre lenguas OV y VO o las diferencias de estructura silábica entre las lenguas, han de ser, sin duda, de gran utilidad para quienes de adultos intentan aprender una lengua extranjera. La disciplina lingüística que se ocupa de descubrir, formular y estudiar esos parámetros es precisamente la tipología lingüística.

4. La tipología lingüística y la formación para la enseñanza de ELE

Si un conocimiento de los parámetros tipológicos más importantes puede ser muy ventajoso para quien estudia una lengua en edad adulta, lo ha de ser más aún para las personas que se dedican a la enseñanza de idiomas. Si no parece factible que todo estudiante de lenguas extranjeras tenga los conocimientos de lingüística suficientes para entender y manejar todo lo que se sabe sobre los parámetros que regulan la diversidad lingüística, sí parece algo mucho más realizable que todas las personas que se dedican profesionalmente a la enseñanza de idiomas dispongan de unos conocimientos al respecto que les permitan planificar los métodos docentes y anticiparse a los problemas y dificultades que pueden tener las personas que intentan aprender una lengua extranjera de adultas. La adquisición de estos conocimientos se puede llevar a cabo mediante la existencia de asignaturas de lingüística en los cursos de formación que traten la cuestión de la diversidad lingüística y cómo dar cuenta de ella con los conceptos desarrollados por la lingüística contemporánea.

Aparte de esto, existen obras de consulta que pueden ser utilizadas por los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras y que permiten suplir la falta de conocimientos de tipología lingüística de quienes no hayan tenido acceso en su formación académica a estos conocimientos de tipología lingüística. En este sentido se puede mencionar, entre otras publicaciones, los siguientes manuales escritos en algunas de las lenguas occidentales más usuales: inglés (Whaley 1997, Song 2001, Song (ed.) 2011, V.

Velupillai 2013 o Moravcsik 2013), francés (Feuillet 2006), italiano (Cristofaro y Ramat (a cura di) 1999), español (Moreno Cabrera 2004).

Aparte de conocimientos de tipología lingüística, la persona que se dedica profesionalmente a la enseñanza de idiomas extranjeros debería también tener nociones de la gramática de las principales lenguas nativas de las personas a las que enseña ese idioma. Esto facilitaría enormemente su labor y haría mucho más eficaz su actividad docente. Ciertamente, no se le puede exigir a nadie que para enseñar una lengua extranjera domine todas las lenguas de las personas a las que va dirigida su actividad didáctica. Pero es que esto no es realmente necesario. Basta con que la persona docente tenga una idea lo más precisa posible sobre la hechura gramatical de las lenguas nativas de sus estudiantes. Ciertamente, se puede adquirir un cierto conocimiento de esas lenguas en cursos breves de unas pocas semanas o meses. Por ejemplo, no sería nada disparatado, en mi opinión, que en los cursos de formación de quienes se van a dedicar a la enseñanza de idiomas extranjeros se incluyeran explicaciones de la estructura gramatical de las lenguas nativas más habituales de los discentes. Por ejemplo, para una persona especialista en ELE, conocimientos gramaticales de lenguas como el inglés, francés, italiano, alemán, chino, japonés y ruso pueden ser de gran utilidad en su labor docente futura. Un cierto conocimiento de las gramáticas de todas las lenguas mencionadas puede obtenerse en un tiempo no muy amplio, por ejemplo, en dos o tres cuatrimestres.

Por lo que se ha visto en la sección segunda de este artículo, las necesidades docentes de una persona de lengua nativa japonesa a la hora de aprender español serán bastante diferentes de las de una persona de lengua nativa inglesa. Y es la persona profesional de la enseñanza de idiomas quien ha de adaptarse a las necesidades de cada uno de los tipos de estudiante, según su lengua nativa de partida.

En el caso del parámetro OV/VO y de lenguas como el japonés y el español, queda claro que las estrategias de enseñanza del japonés a hispanohablantes y del español a japoneses deberían realizarse teniendo en cuenta las consecuencias sintácticas y morfológicas de este parámetro tipológico. Para las personas que enseñan japonés a hispanohablantes, saber que el español es VO y el japonés es OV y conocer las consecuencias de estas dos opciones del parámetro, abre la posibilidad de una planificación de la actividad docente mucho más eficaz y rápida. Por otro lado, para las personas que enseñan español a los japoneses, esa misma información puede tener los mismos efectos beneficiosos de planificación y organización didáctica que en el caso anterior. Es claro que es la persona que ejerce la labor didáctica la que debe adaptarse a la persona sobre la que se realiza esa labor y no al revés.

En mi libro Moreno Cabrera 2010, hago una pequeña introducción a la enseñanza del español como lengua extranjera desde la perspectiva de la comparación de la gramática del español con la de algunas de las principales lenguas nativas de quienes estudian español como lengua extranjera: inglés, ruso, árabe, turco, chino, japonés, entre otras lenguas.

5. Conclusiones

En este artículo, he ejemplificado cómo una disciplina de las ciencias del lenguaje, la tipología lingüística, puede ayudar tanto a personas docentes como discentes en el complejo y laborioso proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en la edad adulta. La didáctica de ELE ha de estar en función de la distancia tipológica de la lengua que se enseña y de la lengua nativa de las personas que la aprenden. Si esa distancia tipológica es grande, entonces hay que tener en cuenta necesariamente los parámetros de variación interlingüística descubiertos por la disciplina de la tipología lingüística. Es el caso de lenguas como el japonés y el español o el chino y el español. Si la distancia tipológica es pequeña, cosa que ocurre a menudo en el caso de lenguas que pertenecen a una misma familia genética, un enfoque contrastivo parece más adecuado. Es el caso de lenguas como el francés, el italiano o el español. Pero aun en estos casos y dado que hay varios niveles de organización de las lenguas, los conocimientos de tipología lingüística siguen siendo útiles y hasta imprescindibles. En efecto: el portugués y el español son lenguas que tienen una distancia tipológica muy pequeña en el terreno de la morfología y la sintaxis y en este ámbito un enfoque puramente contrastivo puede ser el más adecuado. Sin embargo, en el nivel fónico la distancia tipológica entre el español y el portugués es tan grande como la que pueda haber entre el ruso y el español y, en este ámbito, el enfoque tipológico es mucho más aconsejable. Los parámetros de estructura fonológica, silábica y prosódica del español y el portugués están muy alejados tipológicamente, por lo que el enfoque didáctico debería estar mediatizado por el conocimiento y explotación de los parámetros de variación tipológica descubiertos en el plano de la segunda articulación del lenguaje.

En general, puede decirse que la didáctica de la enseñanza de lenguas no puede estar ajena a los avances que se producen en la descripción y explicación de las diferencias y similitudes que las ciencias del lenguaje desarrollan para dar cuenta tanto de las diferencias superficiales como de las profundas coincidencias de las lenguas del mundo.

Referencias Bibliográficas

BAKER, M. (2001): *The atoms of language. The mind's hidden rules of grammar*, Nueva York: Basic Books.

CRISTOFARO, S. y RAMAT, P. (a cura di) (1999): *Introduzione alla tipología linguistica*, Roma: Carocci.

FEUILLET, J. (2006): *Introduction à la typologie linguistique*, París : Champion.

LEHMANN, W. (1973): "A Structural Principle of Language and Its Implications", *Language*, 49, 47-66.

MAKINO, M. y TSUTSUI, M. (1986): *A dictionary of Basic Japanese Grammar*, Tokyo: The Japan Times.

MORAVCSIK, E. A. (2013): *Introducing Language Typology*, Cambridge: Cambridge University Press.

MORENO CABRERA, J. C. (2004): *Introducción a la lingüística. Enfoque tipológico y universalista*, Madrid: Síntesis.

MORENO CABRERA, J. C. (2010): *Spanish is different. Introducción al español como lengua extranjera*, Madrid: Castalia.
MORENO CABRERA, J. C. (2014a): "From Agglutination to Polysynthesis: Towards a Biological Characterization of the Spoken Word", I. Ibarretxe-Antuñano y J.-L. Mendívil-Giró (eds.), *To be or not to be a Word: New Reflections on the Definition of Word*, Cambridge: Cambridge Scholars, 131-163.
MORENO CABRERA, J. C. (2014b): "El español hablado como lengua aglutinante y polisintética", J. M. Santos Rovira (ed.), *Ensayos de Lingüística Hispánica*, Lisboa: Sinapis, 177-215. <http://uam.academia.edu/JuanCarlosMorenoCabrera>
SONG, J. J. (2001): *Linguistic Typology. Morphology and Syntax*, Edimburgo: Pearson.
SONG, J. J. (ed.) (2011): *The Oxford Handbook of Linguistic Typology*, Oxford: Oxford University Press.
VELUPILLAI, V. (2013): *An introduction to Linguistic Typology*, Amsterdam: John Benjamins.
WHALEY, L. J. (1997): *Introduction to Typology. The Unity and Diversity of Language*, Londres: SAGE.

La elección de géneros textuales en los exámenes de certificación de lenguas académicas. Las necesidades del alumno universitario y la evaluación implícita de competencias no lingüísticas

María Cecilia Ainciburu
Universidad Nebrija

Patricia Rodríguez López
Goethe Institut

1. Introducción

El intercambio universitario es una realidad consolidada en ámbito europeo y la expansión del fenómeno a la nueva formulación del programa *Erasmus Mundus* ha dado mayor abarque internacional a la movilidad entre estudiantes de diferentes Universidades de todo el planeta. Las necesidades lingüísticas de los estudiantes varían según se trate de exigir un nivel de entrada determinado, previo a la experiencia en el país extranjero, en la lengua de ese país o universidad o en una lengua vehicular, como es el caso del inglés en muchos de los másteres y doctorados internacionales (Sawaki y otros 2012).

El español académico no tiene una certificación específica que lo avale en el caso de los alumnos de intercambio que vienen a España, mientras que otras lenguas comunitarias tienen una práctica evaluadora ya validada por sucesivas ediciones. El objetivo de este trabajo es sondear los géneros textuales contenidos en dichos exámenes de certificación y ver si su elección respeta las necesidades propias de este tipo de alumnos. Tangencialmente se busca analizar la relación que existe entre esas certificaciones lingüísticas y las competencias no lingüísticas que el estudiante debe tener para superar con éxito la evaluación.

2. Los géneros textuales en la comunicación académica

En la enseñanza de lenguas con fines específicos los géneros textuales han recibido una particular atención, sobre todo cuando se trata de didáctica para profesionales de un área determinada.

> Sin duda, el concepto lingüístico más operativo para plantear la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura de los textos propios de una comunidad de práctica es el de género discursivo. El género es visto como una forma de comunicación particular, generada en un contexto social, histórico y espacio-temporal concretos. (Cassany 2008:10)

Existe incluso una propuesta didáctica que suele llamarse "Aprendizaje de la escritura basado en los géneros" (*Genre-based Writing Instruction, GBWI*). Johns (2011) señala tres "tópicos" complejos o disyuntivas del docente que acompañan ese enfoque pedagógico, a saber:

1. La designación del género textual (*naming*), que puede ayudar cuando el tipo textual está consolidado o inducir a error (como en el caso de "essay" en inglés o de "resumen" por *abstract* en español).
2. La división teórica y pedagógica entre lo que se puede denominar "adquisición del género" y lo que, en cambio, es "sensibilidad al género". En el primer caso, un enfoque macroestructural de los elementos prototípicos frente al reconocimiento de las relaciones intertextuales, sus propósitos retóricos o su función en diferentes contextos.
3. La dificultad para acercar a escritores novatos, en especial extranjeros, a textos que implican la gestión de relaciones de poder y un dominio de la literacidad que este tipo de escritores no puede tener.

Nos gustaría agregar un último orden de dificultad, el escollo de los géneros orales, que por razones obvias no se consideran en el GBWI, pero que resultan centrales en la competencia lingüística específica de los hablantes no nativos. Esta rémora es la falta de descripción macro y microlingüística de los géneros orales profesionales en el sentido empírico del término. Los análisis de corpus nativos muestran que los hablantes no se comportan siguiendo las indicaciones de los manuales de estilo: así un estudio sobre artículos de investigación escritos por nativos muestra que los objetivos iniciales pueden no corresponderse con las preguntas de investigación posteriormente planteadas (Sabaj 2009) o que los profesores nativos confunden la Comunicación congresual con la publicación de experiencias didácticas (Ainciburu 2012). La práctica universitaria de lectura de trabajos de fin de master evidencia que los informes de disciplinas aplicadas pueden carecer completamente de la sección o del contenido del capítulo Discusión de resultados o, lo que es peor, discutir los resultados prescindiendo de los obtenidos por otros investigadores. El punto es que, si esto sucede con los géneros escritos, de los cuales tenemos mayor descripción e incluso manuales de estilo ¿qué podemos esperar de los géneros orales en los que la descripción es menor y las líneas guía más evanescentes?

La situación de la lengua inglesa parece mayormente afortunada, aunque no exenta de críticas y limitaciones:

> El análisis textual de géneros académicos y profesionales ha sido, tradicionalmente y en gran parte, el centro de inspiradas descripciones lingüísticas de ESP (Inglés para Fines Específicos). El énfasis de este tipo de análisis era, y todavía sigue siendo, el uso de recursos lingüísticos dentro del texto, en particular, el uso de las propiedades formales y funcionales del lenguaje, especialmente el análisis de "movimientos" retóricos, con una atención relativamente limitada al contexto o a recursos de externos al texto, que desempeñan un papel importante en la socio-pragmática de géneros académicos y profesionales (trad. propia de Bhatía 2012:17).

En español académico podemos considerar una serie de géneros más o menos difundidos según la práctica universitaria de cada país (en Argentina, por ejemplo, los exámenes orales son tan o más frecuentes que los escritos, mientras que en España son siempre menos habituales). Para tener una base sobre la cual poder evidenciar los géneros utilizados en las certificaciones académicas, utilizaremos la lista de géneros

que proporcionan Regueiro y Sáez (2014: 18) teniendo en cuenta la realidad española de los estudiantes universitarios españoles. El Gráfico 1 muestra un listado de géneros textuales que el alumno debe producir y que los autores consideran emblemáticos en su ámbito de actuación. Otros géneros textuales que requieren un nivel diferente de formalización en lo oral (como las tutorías, debates o los exámenes orales) o en lo escrito (glosarios, formularios, entre otros), deben haber quedado fuera del listado porque considerados como no privativos de la actividad del estudiante, redactados o construidos por otros agentes del mundo universitario (docentes y administrativos en el caso de clases, programas de cursos o formularios) o, simplemente, porque no requieren la planificación de estilo que sugiere un libro principalmente destinado a producciones prototípicas.

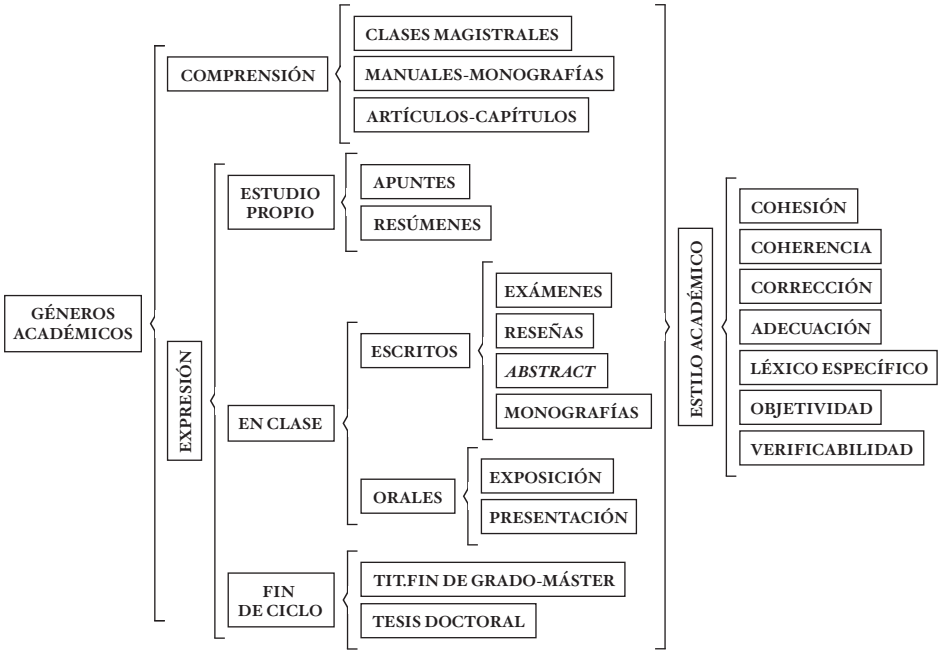


Gráfico 1. Los géneros académicos de la vida universitaria española (Regueiro y Sáez 2014: 18)

La construcción de corpus de español académico de nativos tiene como su representante más emblemático el esfuerzo de la Pontificia Universidad de Valparaíso, bajo la dirección de Giovanni Parodi (2008). Los textos que forman el corpus alargan el espectro a la consideración de todos los escritos producidos por las tres clases de miembros de la comunidad universitaria: alumnado, docentes y no docentes. Desde el punto de vista didáctico, el proyecto ADIEU, coordinado por Graciela Vázquez (Torner Castells 2003), consideraba los géneros colocando al estudiante de intercambio al centro del análisis de necesidades por lo que definía los textos según implicasen alguna de las cuatro destrezas lingüísticas y a partir de ello elegía el género meta

(para la comprensión auditiva, la clase magistral; para la producción oral, la presentación oral y para la escrita, la monografía).

3. La certificación de lenguas de comunicación académicas

Si en la didáctica de los lenguajes específicos tiene suficiente arraigo la enseñanza o la sensibilización a los géneros textuales, es de esperar que dicho saber pragmalingüístico tenga un lugar relevante en la certificación de las lenguas extranjeras en el ámbito académico. Por lo menos, en el caso de géneros o subgéneros más formalizados como el *abstract* o la reseña, entre otros.

La situación de exigencia lingüística de las Universidades respecto a la certificación de nivel de los estudiantes que realizan intercambios es muy poco homogénea, incluso después de la ampliación del programa Erasmus a la versión internacional y extraeuropea del Erasmus mundus. Siendo un acuerdo entre universidades, algunas fijan un nivel determinado (generalmente entre el B1 y el B2) y otras no, algunas controlan el nivel lingüístico de los estudiantes que envían y esperan que la universidad de origen haya verificado el de los estudiantes que reciben, otras, finalmente, solicitan algún tipo de certificación firmada por un docente de lengua. El texto más común en las páginas web dice:

> Es responsabilidad del alumno tener los conocimientos del idioma suficientes para integrarse en la Universidad de acogida y disponer de la documentación justificativa para cuando ésta la solicite.[1]

La realidad es que no existe una certificación de nivel académico europeo del español y que se termina por aceptar cualquier tipo de certificación general o, incluso, de autocertificaciones, como sucede en muchas universidades italianas. La situación no es la misma en otras lenguas que poseen una batería de certificaciones más extendida a nivel de lenguajes específicos y es en estos otros casos en los que nos centraremos para la descripción del fenómeno que hemos elegido estudiar: la competencia textual de los estudiantes de intercambio en su sondeo certificativo.

Para realizar este estudio, la aproximación empírica acota el espacio a la comparación de pruebas en inglés, español y alemán (TOEFL, CELU y TestDaF, respectivamente) y se focaliza en los géneros textuales que sirven como disparador de las actividades y en los que se requieren como medios de evaluación de la producción del estudiante universitario. Los datos referidos a su macroestructura y a la forma de efectuación se obtienen a partir de las páginas web y de los documentos de referencia de las mismas certificaciones. Por realizar una comparación más directa, estas características generales se comparan a través de la Tabla 1.

Se ha descripto el examen TOEFL iBT que se imparte por Internet, y no el examen TOEFL PBT (en formato impreso) porque este último desaparecerá durante el año de publicación de este trabajo.

1. Texto de la página web de la Universidad de Alicante <http://sri.ua.es/es/movilidad/erasmus/requisito-linguistico>> [consulta: 07/09/2014].

	TOEFL IBT	CELU	TestDaF
Significado sigla	Test of English as a Foreign Language	Certificado de Español: Lengua y Uso.	Test Deutsch als Fremdsprache
Entidad certificadora	Empresa ETS (USA)	Consorcio ELSE (Argentina)	Empresa TestDaF.[2]
Lengua	Inglés	Español	Alemán
Público meta	Adultos (estudiantes, trabajadores e inmigrantes)	Adultos (estudiantes, y trabajadores)	Adultos universitarios
Modalidad de efectuación	Digital y automatizado (*online*, incluso el oral)	Tradicional (papel y comisión de examen)	Mixta (la expresión oral se realiza *online*)
Tipo de certificación	Continua, el nivel queda determinado por la puntuación		
Niveles disponibles	Solo se determina la puntuación y son las instituciones que determinan el mínimo.	Escala de tres niveles aprox. equivalentes a B1, B2 y C1	Escala de seis niveles aprox. posiciones entre B2 y C1
Destrezas evaluadas	1. Escucha, 2. Estructura/Escritura 3. Lectura	1. Audio y escritura 2. Lectura y escritura 3. Audio y oral 4. Lectura y oral	1.Comprensión escrita 2. Comprensión oral 3. Expresión escrita 4. Expresión oral
Orden de las destrezas	Aisladas	Integradas	Aisladas

Tabla 1. Características generales de las certificaciones objeto de este estudio.

La Tabla 1 muestra que solo el TestDaF es un examen específico para estudiantes universitarios, mientras que los otros dos, TOEFL y CELU, tienen un alcance mayor e incluso sirven a propósitos políticos diferentes, como el caso del control de la inmigración. La elección de estos modelos, si bien puede falsear los resultados que han de observarse en el capítulo siguiente, tiene razones específicas en cada caso: el TOEFL es el examen más requerido en el mundo del inglés y en los *colleges* de EE.UU., Canadá o Inglaterra, entre otros, que lo consideran una exigencia previa a la inscripción; el CELU es una experiencia única en el mundo del español, tanto por su difusión en el MERCOSUR como por su concepción por destrezas integradas (ver sección "Destrezas evaluadas" en la Tabla 1), que la acercan a una idea más ecológica de la comunicación en situaciones específicas.

4. Los géneros textuales como modelo y como objetivo de producción

"No puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto" (MCER 2002: 95) y en los exámenes de certificación dichos textos pueden ser a su vez modelos de actuación, reactivos u objetivos de la expresión del candidato, *input* o *output* de las actividades que los integran. Se espera encontrar, entonces, diferentes tipos de textos para las diferentes destrezas evaluadas y, según lo expuesto, también una serie de géneros textuales convenientes al nivel de especificidad del examen.

2. El organismo se llama *Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung* (Sociedad para la preparación de estudios académicos y el desarrollo de tests) y está patrocinado por la Conferencia de rectores universitarios, el DAAD (Servicio alemán de intercambio académico) y el Goethe-Institut.

Utilizamos para el análisis los modelos de examen que las diferentes entidades proporcionan en sus páginas web oficiales, por considerar que la misma exposición pública los ratifica en su condición de arquetipo de las diferentes ediciones.[3]

El TOEFL prevé actividades combinadas por las cuales un estudiante responde preguntas, por escrito o en forma oral, después de haber leído o escuchado un texto. Sin embargo, a pesar de esta apariencia de formulación integrada, es difícil clasificar la prueba como tal (ver Cumming y otros 2005). La corrección automática mayoritaria permite el discurso libre en muy pocas partes del test. Así en la sección de Lectura se le presentan 3 o 4 párrafos de textos académicos (manuales) y se responden preguntas de respuesta con opción múltiple (sin redacción); en la comprensión auditiva se escuchan fragmentos de conferencias, debates o conversaciones en clase y nuevamente se contestan preguntas con corrección automática (respuesta fija). En la prueba oral, la mayor parte la tiene la lectura expresiva de un texto expositivo (la plataforma incorpora un sofisticado programa de evaluación de la lectura) y solicita luego una opinión sobre un tema familiar. Solo la prueba de producción escrita requiere la redacción de un ensayo, la fundamentación de una opinión por escrito, a partir de tareas de lectura y auditivas. Aunque el ensayo es el género arquetípico de la comunicación universitaria norteamericana es el único indicio de output complejo que posee el test y extrae la planificación de una serie de preguntas previas.

El modelo CELU (cuadernillo de actividades 3, en línea) utiliza como modelos de comprensión y producción las siguientes combinaciones:

Programa radial	Carta de pedido (formal)	Producción escrita
Entrevista radial	Folleto publicitario	
Entrevista radial	Respuesta de correos de lectores en revistas	
Fragmentos de textos diferentes: bitácora, manual, decálogo, idea fuerza.	Artículo de opinión para revista	
Entrevista de periódico	Carta de pedido (formal)	
Nota de periódico	Correo electrónico de recomendación (informal)	
Lámina con texto (publicidad progreso)	Realizar un reproche a un amigo	Producción oral
Lámina con texto (expositivo)	Dar consejos a un amigo	
Fotocopia de periódico (foto y título	Realizar un reproche a un amigo	
Fotocopia de periódico (título e ilustración)	Convencer a un amigo	
Fotocopia de informe (título e ilustración)	Intentar solucionar un problema	

Tabla 2. Textos utilizados en el examen CELU.

3. A saber [consulta: 5 julio 2014]: <http://www.ets.org/toefl/ibt/prepare/toefl_sampler> para el TOEFL, <http://www.celu.edu.ar/es/node/25> para el CELU y <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/tdf/mat/esindex.htm> para el TestDaF.

Los textos resultan muy variados pero, para integrar el público de candidatos del mundo del trabajo, se suprime cualquier tipo de expresión que se pueda individuar como género académico.

En el caso del TestDaF también se evalúan las cuatro competencias según los tiempos que se presentan en la Tabla 3.

Test-DaF	compresión lectora	compresión oral	expresión escrita	expresión oral
partes	3	3	1	7
tiempo	60 min.	40 min.	60 min.	30 min.

Tabla 4. Actividades del Test-DaF

En la sección de compresión lectora el estudiante se ocupa de tres muestras diferentes:

(1) se presentan textos cortos que están relacionados con la vida cotidiana universitaria y el estudiante decide qué enunciado corresponde a cada texto (En el modelo online el estudiante tiene que relacionar puestos de trabajo estudiantiles con anuncios de estudiantes que buscan un trabajo).
(2) requiere leer un texto periodístico que contiene temas científicos y sociopolíticos y se responde a preguntas de respuesta con opción múltiple (El texto del ejemplo online es de una revista científica (*Natur y Kosmus*).
(3) presenta un texto especializado que puede ser una publicación universitaria o de difusión científica y el estudiante tiene que decidir por medio de opciones múltiples si las afirmaciones acerca del texto son correctas, falsas o si no aparecen en el texto (En el caso analizado la fuente es una revista científica, *Psychologie heute*, aunque el texto es de divulgación y parece dirigido a un amplio espectro de lectores cultos).

En cuanto a la compresión oral, al igual que la anterior, el examen se puede dividir en tres partes: en la primera parte se presenta, por ejemplo, una conversación entre dos estudiantes, es decir, un diálogo de la vida cotidiana universitaria, y la persona a examinar tiene que contestar ocho preguntas mientras escucha la conversación. En el ejemplo online encontramos un diálogo entre dos estudiantes que debaten sobre las prácticas dentro las carreras universitarias. La segunda parte incluye una discusión o una entrevista, siempre relacionado con temas científicos y universitarios, y el estudiante tiene que decidir si las afirmaciones son verdaderas o falsas. En la prueba analizada se presenta una entrevista adaptada sobre si un título de doctorado ayuda obtener más éxito en el trabajo. En la última parte el estudiante tiene que escuchar un discurso y contestar con palabras claves y de manera breve las preguntas, esta parte se ha tomado otra vez de la revista científica "Psychologie heute" y trata sobre la inteligencia emocional.

La expresión escrita se presenta con una actividad única: el estudiante redactará un texto coherente y estructurado utilizando ciertas pautas, además de incluir datos estadísticos. En la redacción el examinando dará su opinión acerca del tema específico,

en el ejemplo se trata de qué universidad elegir, y argumentará a partir de una tabla de datos de cinco universidades. El estudiante debe describir las diferencias entre las universidades presentadas en las tablas y debatir sobre ventajas y desventajas de cada una, como por ejemplo la amplitud de una universidad o el número de estudiantes que estudian en ella.

La última parte, la expresión oral, se desarrolla de manera telemática y por grabación. Los candidatos tienen que resolver siete situaciones distintas de comunicación en el ámbito universitario alemán, según el modelo web: 1) hacer una llamada telefónica al centro de idiomas de la universidad para pedir información sobre un curso de alemán; 2) un amigo quiere mudarse de casa de los padres y le pregunta sobre la situación en su propio país en la que tiene que describir cuándo y por qué se va la gente joven de la casa de sus padres; 3) dentro de un curso universitario comentar un gráfico sobre los científicos jóvenes de Alemania; 4) opinar sobre las ventajas y desventajas de un examen propio de acceso a cada universidad; 5) opinar sobre las ventajas y desventajas de hacer las prácticas en la empresa familiar; 6) dentro de una clase de economía comentar un gráfico sobre el desarrollo de trabajo entre el siglo XVIII y la actualidad; y, por último, 7) aconsejar a un amigo si asistir a un seminario sobre los miedos de hablar en público en la conferencias universitarias, dado que cuesta dinero. Para realizar las actividades exitosamente, tendrán que recopilar información, describir gráficos y resumir su contenido, expresar su opinión y fundamentarla, tomar una postura crítica, considerar alternativas y plantear hipótesis.[4]

Según la descripción realizada hasta aquí y en comparación con el esquema de Regueiro y Sáez (2014) se puede observar que la mayoría de los géneros académicos se evalúan en esta prueba, como modelos de comprensión o como resultados de producción. Es posible, por ende, que se pueda afirmar –si se acepta la premisa de una correspondencia mayor de los géneros discursivos en las lenguas de especialidad- que, entre los tres modelos presentados, el Test-DaF se adapta mejor a las necesidades lingüísticas de un estudiante universitario.

5. Conclusiones

La discusión de los resultados afronta la reflexión acerca de cuáles de estos géneros textuales evalúan la capacidad comunicativa de los estudiantes, y de si, en realidad, estos se ajustan a sus necesidades. También se considera en qué medida los productos textuales condicionan el examen en términos de estructura capaz de evaluar "el saber, el saber hacer y el saber ser" del estudiantado, como postulado por las obras de referencia.

El objetivo que nos habíamos propuesto cuando empezamos este estudio era el de contemplar los géneros textuales contenidos en exámenes de certificación y analizar si correspondían a las necesidades de los estudiantes. Para ello analizamos tres pruebas diferentes para el inglés, español y alemán (TOEFEL, CELU y Test DaF) y ponderamos sus características y su estructura, destacando el uso de los géneros textuales aca-

4. A saber [consulta: 15 julio 2014]. <http://www.testdaf.de/fuer-teilnehmende/vorbereitung/ modellsaetze/ modellsatz-02/> y <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/tdf/bes/esindex.htm>.

démicos como modelos y como objetivos de producción. Es evidente que las pruebas TOEFL y el CELU carecen de un vínculo directo con los géneros textuales utilizados en ámbito universitario. En el TOEFL solo la sección de expresión escrita requiere un "ensayo" que es un género de difícil caracterización, pero típico en las universidades norteamericanas. En el caso de CELU la prueba va dirigida más bien al mundo del trabajo en general, aunque se desenvuelva en ámbito académico.

Diametralmente diferente es el caso del Test DaF, específicamente dirigido a los estudiantes extranjeros que acceden a las universidades alemanas y con un buen grado de ajuste a sus necesidades lingüísticas académicas. El análisis muestra que todas las partes de la prueba incluyen situaciones universitarias cotidianas, como disparadores de tareas y como objetivos de producción. Incluso las estrategias requeridas para resolver con éxito las actividades implican presentar y argumentar su postura en discusiones, considerar alternativas a una tesis o crear hipótesis, todas competencias que evalúan en forma más apropiada el "saber hacer" requerido en el ámbito de la educación superior.

Este estudio muestra que, si bien existen diferentes pruebas para obtener una certificación lingüística que permita el acceso a las universidades extranjeras, no todas han de considerarse específicas y relevantes. Aunque se trate de pruebas muy valoradas y estimadas internacionalmente -el TOEFL resulta emblemático en este sentido y todas las universidades de habla inglesa lo exigen o aceptan-, carecen de los géneros específicos que parecen aptos para evaluar la capacidad comunicativa de un estudiante en ámbito académico. Esto puede tener evidentes consecuencias para el estudiante, que podría presentar dificultades en el tipo específico de comunicación y también las tiene para las comunidades universitarias que solicitan estas certificaciones como requisito previo, a sabiendas de su falta de especificidad.

En síntesis, las pruebas de acceso a las universidades internacionales deberían formularse con una mayor atención al ámbito académico. Dado el introito económico que generan, parece imposible que no se pueda aumentar su especificación y el análisis sugiere que la futura estructuración de una prueba EFE para las universidades de habla española (ya promocionada por el Instituto Cervantes y, extrañamente, no por las Universidades) debería tener como referencia mejorable el Test DaF y no otros modelos más difundidos.

Referencias Bibliográficas

CASSANY, D. (2008): "Metodología para trabajar con géneros discursivos", *Espezialitateko Hizkerak eta Terminologia*, 9-24.

COSCARELLI, A. (2010): "La evaluación a partir de tipologías textuales. Aproximaciones y desvíos", *Actas del V Coloquio CELU*.
<http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/5_coloquio> [consulta: 07/09/2014]

CUMMING, A., KANTOR, R., BABA, K., ERDOSY, U., EOUANZOUI, K., y JAMES, M. (2005): "Differences in written discourse in independent and integrated prototype tasks for next generation TOEFL", *Assessing Writing*, 10 (1), 5-43.

JOHNS, A. M. (2011): "The future of genre in L2 writing: Fundamental, but contested, instructional decisions", *Journal of Second Language Writing*, 20 (1), 56-68.

PARODI, G. (2009): "Corpus, discurso y géneros: español en contextos académicos y profesionales", *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación Comillas: Fundación Comillas*, 65-87.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.ª L. y SÁEZ RIVERA, D. (2013): *El español académico: guía práctica para la elaboración de textos académicos*, Madrid: Arco Libros.

SABAJ, O. (2009): "Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado", *Revista Signos*, 42 (69), 107-127.

TORNER CASTELLS, S. (2003): "Los materiales ADIEU", *Carabela* 55, 192-5.

El rol del alumno en la motivación del profesor de ELE

Cristina Alcaraz Andreu
Università Cattolica del Sacro Cuore (Milán)

1. La motivación

Desde un punto de vista cognitivo, la elección es un factor de vital importancia; es decir, las personas realizan elecciones respecto a la forma en que se comportan y, de esa manera, controlan sus acciones. Así, desde un punto de vista cognitivo, la motivación está relacionada con aspectos tales como los motivos por las que las personas deciden actuar y los factores que influyen en las elecciones que llevan a cabo. Tales decisiones, a su vez, implican una cantidad de esfuerzo que las personas deben estar dispuestas a realizar con el fin de conseguir sus metas.

Por tanto, el enfoque cognitivo de la motivación se centra en individuos que toman decisiones respecto a sus propias acciones, en oposición a individuos que están a merced de fuerzas externas que no controlan. Sin embargo, existen limitaciones en la adopción de un enfoque meramente cognitivo pues dicha persona no tiene en cuenta la influencia de los factores afectivos, de las emociones o de los contextos sociales.

En cambio, la perspectiva del constructivismo social de la motivación toma como eje central la premisa de que cada individuo está motivado de forma distinta y que tal motivación es también objeto de influencias sociales y contextuales.

Una propuesta de definición de la motivación según Williams y Burden (1999), que es esencialmente cognitiva pero que encaja en el marco del constructivismo social, describe la motivación como un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas.

Por tanto, conviene subrayar que la motivación es más que una simple estimulación del interés. También supone el sostenimiento de dicho interés y la inversión de tiempo y energía para desarrollar el necesario esfuerzo que conduce al logro de ciertas metas.

Queda claro que la motivación ocurre como resultado de una combinación de distintas influencias. Algunas de ellas internas –interés, deseo de tener éxito, etc-, otras externas –influencia de otras personas, etc-; sin embargo, sería un error considerar de manera simplista como algo que es solo interno o solo externo al individuo, pues ambas perspectivas no se pueden separar tan fácilmente en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de ELE, en concreto, y de LE, en general.

2. Motivación, experiencia y reflexión

El camino que lleva a un profesor a ser cada vez más competente y a realizar su labor de forma más eficaz pasa por la reflexión sobre su actuación (Estaire y Fernández 2012). Para que esto se produzca, antes de nada, es necesario que tenga una alta motivación por crecer, por promover su potencial como docente y por capacitarse para llevar a cabo la tarea de mayor calidad y eficacia. De ahí que, el profesor que se implique en este proceso formativo está abierto a otras perspectivas, indaga sobre ellas y las experimenta.

Esta motivación es personal e interna; es decir, intrínseca. Sin embargo, no cabe duda que un estímulo puede llegar también de manera externa y, por tanto, influir en la motivación extrínseca del profesor. Un ejemplo de ello sería el rol que puede jugar la administración educativa en el incremento o disminución de la motivación en la formación profesor; o bien, el papel de los alumnos.

Si consideramos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje debemos tener en cuenta el método de aprendizaje en grupo o cooperativo, lo lógico es que asignemos al aprendiente el papel protagonista de este cometido. Además, si abogamos por el rol del profesor como un facilitador de dicho proceso: el agente real del proceso es el alumno; el profesor tiene un papel único e importante, pero subsidiario: no es él quien aprende la LE, son los otros quienes, con su ayuda, consiguen aprender.

Un profesor que considere a los alumnos como exploradores tenderá a facilitar la autonomía y la creatividad, centrando el proceso de enseñanza-aprendizaje más en el alumno que en el profesor.

El profesor que cree en la importancia del desarrollo de las capcidades de autonomía de sus alumnos, tenderá a concederles más protagonismo, lo cual redundará sin duda en un aumento de la autoestima de los alumnos, por tanto, en su motivación intrínseca, y les hará más responsables de su aprendizaje.

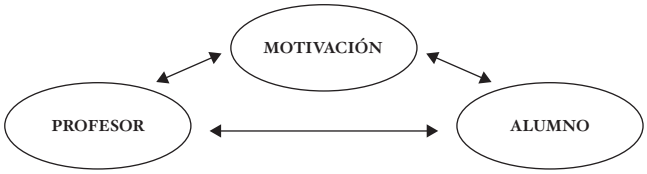
Conviene, pues, que nos detengamos en el papel que desempeñan los alumnos en la motivación extrínseca del profesor que, a su vez, se revertirá en una mayor eficacia docente.

El profesor eficaz tendría que dirigir la atención de sus alumnos hacia los procesos que realizan en el aprendizaje de un idioma, debería ayudarles a desarrollar la conciencia de cómo realizan su aprendizaje, y tendría que intentar pasar el control a sus alumnos paulatinamente mediante el proceso de mediación.

Sin duda alguna, esto nos plantea la pregunta de cómo se puede enseñar a los profesores para que proporcionen entrenamiento de estrategias. Una posible solución podría ser adoptar actividades humanísticas en el aula. Los estudios han confirmado que estas actividades ejercen un efecto positivo en las actitudes de los alumnos respecto a la lengua meta, respecto a sí mismos y respecto a sus compañeros. Asimismo, los profesores también se benefician cuando utilizan estas técnicas en la enseñanza y cunado experimentan las actividades por sí mismos.

Conviene, pues, que nos detengamos en el papel que desempeñan los alumnos en la motivación extrínseca del profesor que, a su vez, se revertirá en una mayor eficacia docente. Si nuestros alumnos están motivados en el aprendizaje de ELE, su motivación repercutirá positivamente incrementando la motivación extrínseca del profesor que se alimenta a partir de las actitudes de sus alumnos.

Según una encuesta realizada por Fidaldo (2013) sobre la motivación de los profesores respecto a la innovación educativa¸ resulta en primer lugar el concepto de "captar el interés del alumno" y en último lugar "el reconocimiento oficial". Por tanto, a tenor de estos datos podemos llegar a la conclusión de que el alumno y su aprendizaje es lo que más motiva extrínsecamente al profesorado que hace innovación educativa. También es cierto que a un docente le resulta difícil permanecer motivado en sus clases si ve que sus estudiantes no lo están: son vasos comunicantes que se retroalimentan mutuamente. En cambio, la motivación externa del reconocimiento oficial, la que menos.



Según González (2003), lo que motiva a los profesores es ejercer la docencia porque les gusta trabajar con los estudiantes y ayudarles en su formación y sienten gran satisfacción viendo como con su asistencia aprenden y desarrollan su potencial como personas. Así, los investigadores del *Project Teacher 2000* con datos de 3.000 profesores de cuatro países indican que los profesores en todos los países están motivados por el deseo de trabajar con la gente y "hacer la diferencia"; sobre todo, encuentran alta satisfacción en este aspecto de la enseñanza. Asimismo, los profesores identificaron a los estudiantes como el primer y central factor que tiene impacto en su entusiamo profesional y, al contrario, en su desánimo.

Las teorías sobre la motivación en el trabajo señalan que las personas se mueven en un continuo de motivación intrínseca/extrínseca buscando satisfacer en mayor medida necesidades de bajo o alto orden. Lo que se observa en la profesión docente, si nos atenemos a las teorías de la motivación, es que suscita una alta motivación intrínseca.

Por tanto, la motivación de los profesores está basada fundamentalmente en elementos intrínsecos del trabajo como son el reto intelectual, la autonomía, la libertad para probar nuevas ideas, el desarrollo de la competencia profesional y la oportunidad de crecer personalmente, el sentir que benefician a la sociedad influyendo en la educación de niños, jóvenes y adultos en el desarrollo de la creatividad. Pero, a su vez, alimentando su motivación interiorizada a través de la linfa que le proporcionan sus alumnos.

Lo dicho se muestra en la investigación *Teacher 2000* donde los profesores dicen cosas como las siguientes: "disfruto estando con niños y siendo miembro de un grupo

que trabaja por lograr metas juntos"; "amo sentir que realmente he ayudado e inspirado a alguien"; "disfruto planificando mis clases y viendo cómo los chicos tienen éxito"; "disfruto con la libertad de ser creativo, improvisando y explorando diferentes formas de enseñar y de responder a las necesidades de los estudiantes".

Todo ello, puede servir para disminuir o, en el mejor de los casos, eliminar el fenómeno de *burnout*, el cual roba la vitalidad, erosiona los propios ideales, anula el entusiasmo y el sentido de propósito y de significado de sus vidas en las personas que lo padecen. Este síndrome, desgraciadamente muy difundido en la profesión docente, desencadena baja satisfacción y motivación hacia el trabajo, problemas de salud, absentismo laboral, propensión al abandono de la profesión y en el caso del profesor disminuyéndole la calidad docente.

A partir de estos conceptos sobre la motivación del profesor, las vías para reflexionar sobre la propia actuación y para tomar medidas adecuadas pasan por:

- Tener la capacidad de autoobservarse y observar a otros profesionales.
- Estar atento a las reacciones de los alummnos.
- Analizar los resultados de los alumnos.
- Contrastarse con portfolios, parrillas u otras herramientas de formación. Ejemplo: "Portafolio europeo para futuros profesores de idiomas".
- Cuestionarse sobre formas para poder mejorar, actualizarse y experimentar.

Posteriormente, resultaría útil identificar los puntos fuertes y áreas de mejora en la propia actuación y formación, así como planear la formación, actualización o profundización en los aspectos que determine.

Asimismo, para que una formación sea eficaz los profesores deben tener un alto grado de curiosidad y motivación interna para la actualización y renovación, con el fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como, un profesor ha de ser una persona sensible: sensible hacia sus alumnos como individuos, como aprendientes. De ahí que esta motivación interna vaya acompañada de una externa, causada por la solicitud del alumnado hacia una mejor actuación del profesor, y/o apoyo de la institución para que facilite llevar a cabo la actividad formativa; que exista una fuerte relación práctica-teoría. "Hacer" es la mejor forma de interiorizar algo nuevo si va acompañado de una fundamentación adecuada. En fin, que suscite una aprendizaje reflexivo, constructivo, cooperativo (con los alumnos, otros profesores, institución) y autónomo.

3. El profesor y la mejora de su competencia

La gente está motivada en el trabajo cuando el valor del mismo es positivo y la expectativa de lograr las metas es elevada (González Torres 1997). Puesto que la enseñanza tiene en sí misma un alto potencial de valor, el profesor, en un contexto confuso como el actual, puede experimentar el trabajo de una manera positiva mejorando su propia competencia real y su percepción de competencia.

Existen varios tipos de acciones de formación que presentamos brevemente a continuación (Estaire y Fernández 2012):

- Ponencia.
- Seminario.
- Taller.
- Curso/máster. El máster pone las bases para una formación inicial, pero ayuda también a muchos profesores con experiencia a fundamentar, contrastar y ampliar su formación.
- Grupos de trabajo.
- Congresos, jornadas o encuentros didácticos.
- Observación de clases. Actividad muy valiosa, y que muy pocos por desgracia realizamos, en la que de forma directa o a partir de grabaciones, se observan, recogen, de forma planificada datos y se reflexiona de forma crítica y constructiva sobre ellos.
- Investigación en acción. Trabajo realizado sobre la práctica, en que se selecciona un aspecto susceptible de cambio, se desarrolla un plan de acción concreto y se analizan los efectos de la nueva acción.
- Diarios y "portfolios". Registro de la experiencia docente o de aprendizaje para promover la reflexión y tornarse consciente del propio desarrollo profesional.
- Plan de trabajo personal. De forma autónoma o tutorizada, el profesorado motivado para ello, evalúa su competencia docente y de acuerdo con sus intereses planifica el estudio de los aspectos elegidos.

Concretamente, vamos a hacer hincapié en el portfolio como instrumento de mejora en la competencia del proceso enseñanza-aprendizaje del profesor puesto que aporta un conjunto de ventajas en la reflexión de la actuación del profesor.

Entre las principales herramientas de reflexión y evaluación de la actuación docente podemos destacar el portfolio reflexivo del profesor y la denominada investigación en acción, que consiste en la puesta en marcha de un plan de acción cuya finalidad es modificar algún aspecto de cualquiera de los factores que intervienen en clase, seguida de una supervisión de los efectos de la innovación aplicada.

Atienza (2009) plantea los siguientes puntos sobre qué procedimientos se deben emprender para iniciar una reflexión crítica: la recogida de datos, su análisis posterior (la reflexión) y la toma consciente de decisiones. Ahora bien, no se concibe como un proceso en solitario. La escritura de dicho portfolio se convierte en el utensilio más eficaz para alcanzar lo propugnado, esto es, dibujar la propia identidad como docente, reflexionar sobre ello y construir conocimiento.

Asimismo, debe considerarse que es una herramienta que nos permite observar el proceso y, por tanto, debe entroncarse con el interés desarrollado por los procesos cognitivos implicados en el mismo. Sin embargo, a su vez, el portfolio se alimenta también de creencias; es decir, de la relación con las historias de la vida del profesor y grupo-clase, cuyo fin es permitir a los docentes comprender la incidencia de sus valores y

sus creencias que tienen en la interpretación de sus actuaciones educativas, dentro del marco del constructivismo social.

Este nueva visión del proceso enseñanza-aprendizaje se opone a la investigación tradicional que se ha enfocado más a crear teorías sobre la educación que a mejorar la práctica aducativa, separando y distanciando a quienes investigan en educación de quienes están en la práctica (González y Pujolà 2008).

Por tanto, el nuevo perfil del profesor de ELE es el de un docente competente quien ha de reunir una serie de conocimientos, habilidades y actitudes para poder desarrollar su labor con éxito; es decir, no basta con el conocimiento teórico. Este tiene que ir acompañado de las cualidades y la capacidad que permitan poner en práctica las decisiones que dicha competencia sugiere, la cual abarca los aspectos del conocimiento, las habilidades (saber hacer) y las actitudes (saber ser) hacia los alumnos, la institución y hacia sí mismo.

Por todo ello, creemos que el portfolio reflexivo es una de las herramientas, pero no la única, que el profesor puede adoptar desde este nuevo enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje en la que se asume la idea de que ha cambiado y donde se debe capacitar al alumno para que sea capaz de reflexionar junto al profesor de la actuación del mismo con el objeto de que se consiga una mejoría en la motivación de ambos. Así como, además, el rol del profesor se convierta en un facilitador del proceso con un triple componente: psicológico o afectivo, social y reflexivo.

4. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha focalizado la atención en un círculo que se enriquece progresivamente y mutuamente. Si se apuesta por una competencia docente desde un enfoque basado en la acción en pro del desarrollo de la misma y como consecuencia de un aprendizaje-enseñanza de calidad de las lenguas extranjeras, habrá que tener en cuenta que se trata de un círculo que se nutre progresivamente en espiral entre la motivación del alumno al profesor y viceversa. Estaire y Fernández (2012) subrayan que el/la docente con motivación intrínseca se ha formado previamente para llegar al aula; allí, los alumnos con sus intereses, sus dudas, sus dificultades, su forma de aprender empiezan a plantearle constantes preguntas que lo llevan nuevamente a buscar respuestas. Todo ello revierte nuevamente en el aula, donde se experimentan, se modifican, se amplían nuevas propuestas gracias a una motivación extrínseca del profesor que se incrementa a través de sus alumnos.

A modo de conclusión, el camino que lleva a un profesor de ELE en el proceso de enseñanza-aprendizaje a ser cada vez más competente pasa por la reflexión sobre su actuación. De ahí que sea necesaria una alta motivación intrínseca para crecer como docente. Sin embargo, no tiene que dejar de lado su motivación extrínseca la cual llega a través de sus alumnos con la observación atenta de sus reacciones, así como el análisis de sus resultados; pero, sobre todo, el cuestionarse sobre formas de mejorar su formación y actuación con el fin de que sus alumnos no caigan en la desmotivación.

Referencias Bibliográficas

ARNOLD, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

ATIENZA, E. (2009): "El portafolio del profesor como instrumento de autoformación". En MarcoELE, núm. 9.
<http://marcoele.com/descargas/9/atienza_portafolio.pdf > [consulta: 15/3/2014]

ESTAIRE, S. y FERNÁNDEZ, S. (2012): *Competencia docente en lengua extranjera y formación de profesores. Un enfoque de acción*, Madrid: Edinumen.

FIDALGO, A. (2013): "¿Qué motiva a nuestro profesorado para hacer innovación educativa?", en el blog de Fidalgo, A. <http://innovacioneducativa.wordpress.com/2013/10/28/que-motiva-a-nuestro-profesorado-para-hacer-innovacion-educativa/> [consulta: 5/9/2014]

GONZÁLEZ, V y PUJOLÀ, J.T. (2007): "La refelexión en el proceso de formación: el Portafolio", *Monográficos MarcoELE*, núm. 7.
<http://marcoele.com/descargas/evaluacion/09.pujola_gonzalez.pdf > [consulta: 15/3/2014]

GONZÁLEZ TORRES, Ma. C. (1997): *La motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención*, Pamplona, EUNSA.

GONZÁLEZ TORRES, Ma. C. (2003): "Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales", *Revista sobre educación*, vol. 5, Universidad de Navarra.
<http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8471/1/Estudios%20Ed.pdf>[conslta: 5/9/2014]

NUSSBAUM, L. y BERNAUS, M. (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid: Síntesis.

PÉREZ de ÓBANOS, G. (2009): "La competencia docente y el desarrollo profesional:hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de E/LE", *Suplementos MarcoELE*, núm. 9,
<http://marcoele.com/descargas/enbrape/perezdeobanos_competencia-docente.pdf> [consulta: 15/3/2014]

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1999): *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid: Edinumen.

El privilegio de la afectividad en la adquisición del español ELE: el caso de Jordania

Renad R. Al Momani
Universidad de Jordania

Margarita I. Asensio Pastor
Universidad de Almería

¿Por qué me gusta el español?

"no sé exactamente cuál sería la razón, quizás el embrujo que me haya cautivado desde la primera clase, tal vez haya sido mi profesora, o quizás el proprio contenido sociocultural del español. Creo que aprender el español es un tipo de magia que te lleva a otro mundo y que te obliga voluntariamente a llenarte de emociones y acabas enamorándote de esta lengua".

Salsabeel Zubeidi/ Alumna de segundo año

1. Introducción

Durante el siglo XX hasta la actualidad, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) o de segundas lenguas (L2) ha experimentado un desarrollo metodológico de primer orden con la inclusión de nuevos enfoques, desde el punto de vista comunicativo, y planteamientos didácticos. Todo esto para conseguir una adquisición fructífera de la lengua objeto de estudio. En este sentido, especialmente significativas han sido las aportaciones de la psicología cognitiva y el concepto de *estrategia de aprendizaje*. Así pues, Piaget en su libro *Inteligencia y afectividad* (2005) reflexiona sobre la estrecha relación que existe entre aspectos cognitivos y aspectos afectivos. Desde esta perspectiva, consideramos que la afectividad es un factor de privilegio para el aprendizaje de una lengua y, al mismo tiempo, su conocimiento aporta a la reflexión docente nuevas vías para comprender los procesos cognitivos de los alumnos sobre en la adquisición de una lengua.

Muchos son los lingüistas que han adaptado la motivación como *el elixir* de un aprendizaje efectivo y sólido porque puede detectar las causas de una adquisición provechosa o negativa. Por su parte, Arnold (2000) ha insistido en la importancia de prestar atención a los factores afectivos en el aula ya que puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje en una lengua objeto.

Es importante que los docentes de lengua se detengan en conocer los factores que influyen en el aprendizaje de una LE o L2 (Bergfelt 2008) ya que dicho conocimiento nos proporciona instrumentos para hacer que nuestros discentes consigan una mejor actuación comunicativa y un rendimiento lingüístico acertado en esa nueva lengua. En definitiva, prestar atención a la afectividad dentro del proceso de adquisición de una lengua es atender a los sentimientos e intereses de los alumnos y, al mismo tiempo, nos

ayuda a discernir lo que le motiva proporcionándonos conocimiento y herramientas para fomentar una actitud positiva y contribuir a educar y a orientar a los alumnos de forma más satisfactoria (Minera Reyna 2009: 1).

Los objetivos que nos planteamos en esta comunicación son, por tanto, determinar los motivos que llevan a un jordano a estudiar español, el papel que desempeña la afectividad en el aprendizaje efectivo de esta lengua y, por último, los motivos por los que continúa estudiando español para, en consecuencia, como docentes colaborar en dicho proceso.

Para la consecución de los objetivos que nos hemos marcado, el presente trabajo se estructura de la siguiente forma. En primer lugar, se revisarán brevemente el concepto y los diferentes tipos de motivación como un trasfondo teórico que establece la relación de la afectividad con la cognición y la productividad. En segundo lugar, se presenta brevemente el contexto del español en Jordania. En tercer lugar, ofrecemos los datos analizados de las encuestas repartidas. Por último, cerramos este trabajo con unas conclusiones.

2. Trasfondo teórico

2.1. La afectividad y las actitudes del alumno

En el contexto de enseñanza-aprendizaje- de lenguas extranjeras, la afectividad se define como el estado de ánimo, las emociones o la conducta que condicionan el aprendizaje, que según Damasio (1994: xiii), son parte de la razón lo que supone la superación dicotómica entre lo racional y lo emotivo.

Con el fin de actuar adecuada y eficazmente como docentes en el proceso de adquisición de una lengua, se nos planteó como necesario una profunda comprensión de la función que ejerce la afectividad en nuestros alumnos. Esto se debió a que observamos como muchos de nuestros alumnos, después de varios años de estudio del español se quedaban *atrapados* en el proceso de adquisición; la causa principal fue la desmotivación que experimentaron. Por tanto, consideramos, como venimos insistiendo, que el conocimiento de aquello que los llevó a estudiar y a continuar nos podía ayudar a colaborar en la búsqueda de soluciones efectivas a problemas concretos originados por las emociones negativas como la desmotivación y trabajar en conseguir transformalas en emociones positivas y facilitadoras siguiendo los plateamientos de Arnold (2000).

En muchos casos, el docente considera que con la presencia en el aula de técnicas innovadoras y materiales atractivos, entre otras cosas, favorecerá el proceso de adquisición del alumno o la alumna, aunque no siempre resultan ni eficaces ni fructíferos. En una gran parte de este proceso de enseñanza de LE/L2 son los factores emocionales son decisivos tanto positivos como negativos y las formas de atajar estos últimos (Arnold 2000: 257). Como manifiesta Holfve-Sabel (2006), tanto la motivación como las actitudes que conforman la variable *afectividad* de los estudiantes, tienen un papel importante en fomentar la adquisición provechosa porque incide en gran parte del aprendizaje. Asimismo, Tarone (1989) y Padilla (1990), entre otros, incluyen la actitud, la

motivación, la confianza del estudiante en sí mismo y la ansiedad como factores que influyen en el éxito o fracaso del estudiante de lengua y, como no podía ser de otra manera, como una actitud positiva condiciona que el discente alcance una mejor competencia.

En definitiva, como expresa Krashen (1988: 21), la afectividad es un filtro emocional que deja al alumno aprender efectivamente. Por tanto, el alumno reaccionará en su rendimiento lingüístico según el grado de satisfacción que presenta durante su aprendizaje y en este proceso el profesor debe ser consciente de las actitudes de su alumno como un criterio para medir el desarrollo que este experimenta.

2.2. La relevancia de la afectividad en el contexto educativo

Interesarnos por los elementos o factores afectivos en la enseñanza se basa en la importancia y esfuerzo de los enfoques comunicativos en busca de un toque humanístico del proceso de enseñanza-aprendizaje y su eficacia. Desde esta perspectiva, Piaget (2005) observó cómo cada nivel del desarrollo mental de un individuo va en paralelo entre los comportamientos cognitivos y los afectivos y cómo ambos planos se desarrollan de forma progresiva y equilibrada.

Desde el punto de vista lingüístico, han sido muchos los que han insistido en sus investigaciones en hacer de la experiencia del aprendizaje una experiencia significativa y relevante para el aprendiz, que crece y desarrolla su carácter global como persona. Así pues, para Burden y Schumann (1999), la base neurobiológica del aprendizaje tendrá consecuencias cada vez más importante para el proceso de aprendizaje-enseñanza, en general, y de idiomas, en particular.

De la misma manera, la psicología educativa tiene un papel de primer orden que puede favorecer el rendimiento académico y personal del discente. El factor afectivo, además, está relacionado con factores individuales que experimenta el alumno y forman parte de él mismo como son la ansiedad, la inhibición, la extraversión-introversión, la autoestima, la motivación intrínseca y extrínseca así como los diferentes estilos de aprendizaje y el entorno. Todos los elementos anteriores van juntos y deben ir encaminados a formar un ambiente sano para conseguir los objetivos didácticos propuestos.

3. Contexto educativo del español en Jordania

El estudio del español es cada vez más notable en Jordania que, dadas sus circunstancias históricas, tiene gran tradición en el estudio del inglés como L2. Precisamente desde el año 2000, el español ha experimentado un creciente interés en este país convirtiéndose en una opción de estudio que compite tras el inglés, en detrimento de otras lenguas extranjeras como puede ser el francés. Sin embargo, el español a nivel institucional se encuentra en una posición de inferioridad con respecto a otras lenguas como el francés si bien está presente en Ammán un Instituto Cervantes.

El caso que nos ocupa es concretamente el de alumnos que estudian en la Universidad de Jordania, la primera universidad fundada en este territorio. Esta universidad

ofrece la carrera universitaria B.A. (*Bacholor Degree*) en lengua y literatura española e inglesa. La media anual de alumnos de nuevo ingreso a dichos estudios oscila entre 80 y 120 (Al-momani y González Freire 2013). En la misma línea se sitúa la Universidad Al-albayt que desde 2011 también ofrece la especialidad. En otras universidades, tanto públicas como privadas, puede estudiarse el español como LE y no como una especialidad. Asimismo, esta lengua está progresivamente introduciéndose como opción lingüística en algunos colegios tanto de primaria como de secundaria de este país.

4. Método

4.1. Diseño de la investigación

El presente trabajo se ha llevado a cabo gracias a un estudio empírico-correlacional basado en un cuestionario en árabe dividido en tres partes: una encuesta al inicio del curso en la que se recogen los datos personales del alumno que estudia el español y los intereses por los que decidió a estudiar esta lengua, la segunda y la tercera que se entregaron al final del curso: en una atendimos a aquellos elementos que les motivaron para continuar estudiando español y no abandonar esta carrera y la otra que nos sirvió para catalogar los gustos y preferencias del alumnado en relación lengua-cultura. No obstante, también recurrimos durante el curso a la observación participante dado que esta investigación se centra en el alumno, en sus necesidades y en todos los factores que le pueden facilitar un aprendizaje más efectivo, elegimos como método para disponer de datos susceptibles de ser analizados. Por tanto, hemos empleado una metodología de corte cualitativo y cuantitativo.

4.2. Instrumento y procedimiento.

Las encuestas se han realizado gracia a un cuestionario tipo Likert de 1-5 (Hair et ál. 1999), de 21 ítems dirigidos a los estudiantes de primer año universitario, español/ingles. Los ítems se han distribuido en dos encuestas que atienden a dos momentos diferentes del curso académico: la primera, que se ha realizado al inicio del curso académico coincidiendo con el principio de la carrera y la segunda, entregada al finalizar el curso.

Los ítems fueron seleccionados en función de la observación participante de cursos anteriores, un muestreo llevado a cabo para tal fin con alumnos voluntarios de segundo año que nos sirvieron para poner en práctica la famosa máxima prueba-error y, por último, realizamos una serie de entrevistas a dichos voluntarios.

Estos ítems abarcan las razones por las que los estudiantes de primer año de la Universidad Jordana decidieron estudiar español, que se trata de la prueba inicial realizada, y otros ítems que responden a las razones para continuar sus estudios en español. Estas encuestas, aunque aplicables a cualquier alumno de español del mundo, no cabe duda de que se centraron, principalmente, en estudiar el coeficiente correlación de las variables que influyen en el rendimiento del aprendiz jordano.

El número total de alumnos matriculados en el primer año de la carrera de español/inglés es de 120 con un rango de edad comprendido entre los 18 y 19 años. A todos estos alumnos se les repartió las encuestas siendo válidas, al final, 76 de ellas. El "error muestra" fue del 8.8%, tomando un muestreo aleatorio simple. Las respuestas se filtraron en función de datos atípicos y se comprobó que el sesgo no fue significativo y que los datos fueron normales.

4.3. Resultados de las encuestas

Los datos obtenidos cumplieron los requisitos para aplicar el análisis factorial con una medida de adecuación de la muestra de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) igual a 0,652 y la prueba de esfericidad de Bartlett con un valor de significación de 0,000 en un nivel p<0,01). La fiabilidad con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,652, por debajo del límite mínimo de aceptabilidad de 0,7 (Hair et al., 1999). Por tanto, para mejorar el resultado se eliminaron los ítems cuyo valor de correlación total fue bajo, nos referimos a los ítems 4 y 7 con valor de correlación total (-0.260, 0.116) respectivamente. Tras realizar un nuevo análisis, la fiabilidad se comprobó con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,759.

4.3.1. Datos relativos a los encuestados

La primera encuesta que se les distribuyó a los alumnos constaba con un apartado relativo a información de carácter personal: género, año académico y lenguas estudiadas antes de entrar en la universidad.

Así pues, podemos afirmar que los dos géneros quedan representados como se puede ver en el gráfico 1 si bien el 93,4% de los alumnos encuestados son mujeres frente al 6.6% que son hombres. Lo que demuestra el interés que tienen las mujeres por frente a los hombres en el estudio del español como LE.

Gráfico 1. Frecuencia de género de los encuestados

Con respecto al apartado relativo a las lenguas estudiadas previas a entrar en la carrera español/inglés, se demostró la hipótesis de partida, la gran mayoría ha estado en contacto con otra lengua extranjera, en concreto el inglés. La mayoría de nuestros es-

tudiantes estudiaron tanto en la primaria como en la secundaria inglés, en concreto, el 99,1%, mientras que un 10% estudió francés y un 2% otras lenguas. Además, el nivel expositivo al que el ciudadano jordano se encuentra con respecto al inglés es muy elevado: señales de tráfico, películas en versión original, noticieros en esta lengua e, incluso, documentos oficiales del estado.

4.3.2. Resultados de la primera encuesta

La primera encuesta se compuso de 11 ítems relativos a aquellos aspectos que impulsaron y motivaron a nuestros alumnos a estudiar español. Estos ítems son:

1. He elegido estudiar el español porque es una lengua que me gusta.	1.اخترت دراسة الاسيانبة لأنها لغة تعجبني.
2. Estudio español porque es la segunda lengua más importante a nivel cultural	2.أدرس اللغة الاسبانيه لأنها اللغة الثانيه الأهم على المستوى الثقافي.
3. He elegido estudiar el español porque considero que es una lengua útil	3.أخترت دراسة الاسبانية لأنها لغة مفيده.
4. El español contiene muchas palabras y expresiones de origen árabes y así me siento identificado de algún modo con la lengua.	4.اللغة الاسبانية مليئة بالمصطلحات والتعابير من أصول عربية لذلك أشعر بالانتماء لهذه اللغة.
5. Lo que más me gusta del español es su cultural en particular la de España.	5.أكثر ما يعجبني بالاسبانية هو الثقافه بشكل عام وبالاخص ثقافة اسبانيا.
6. Me gusta el español porque soy forofo del fútbol español	6.أحب الاسبانية لأنني مولع بالكره الاسبانية.
7. Me gusta el español por la música latina.	7.أحب اللغة الاسبانيه لأنني أحب الموسيقى اللاتينيه
8. Los españoles son abiertos y muy sociables	8.الشعب الاسباني منفتح وإجتماعي.
9. Conozco a gente de Hispanoamérica y por eso estudio español	9.أعرف اشخاصا واصدقاء من أمريكا اللاتينية ولهذا أدرس اللغة.
10. Estudio español porque un amigo mío lo estudia	10.أدرس اللغة الاسبانيه لأن صديق لي يدرسها.
11. Estudio español porque me gusta el cine de España	11. أدرس اللغة الاسبانية لأنني أحب السينما الاسبانية.

El resultado de la encuesta nos sirvió para determinar aquellos factores que les acercaron al estudio del español. Presentamos los datos en función del grado de importancia que estos tuvieron para los alumnos como se puede ver en la tabla 1.

Descripción estadística 1					
Pregunta	Núm.	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
P9	76	1	5	3,58	1.158
P8	76	1	5	3.54	1.361

P6	76	1	5	3.46	1.125
P7	76	1	5	3.18	1.251
P11	76	1	5	2.59	1.246
P5	76	1	5	2.18	1.067
P6	76	1	5	1.75	1.047
P10	76	1	5	1.66	.873
P2	76	1	4	1.59	.734
P3	76	1	4	1.59	.734
P1	76	1	4	1.47	.663

Tabla 1. Encuesta 1. Motivación para iniciar el estudio del español

Así pues, en primer lugar se sitúa la experiencia social, es decir, el hecho de haber conocido a un español o hispanoamericano en el país o por influencia de un amigo o familiar que lo estuviera estudiando en ese momento. El segundo motivo fue el deporte, en concreto el fútbol. La tercera opción está relacionada con la televisión, en concreto con las telenovelas, la música, por influencia de Shakira, Enrique Iglesias, entre otros y, en última instancia sitúan el cine.

En cuarta posición sitúan la herencia histórica común entre la historia de Oriente Medio y España a través de al-Andalus.

En quinta posición, consideraron estudiar esta lengua porque les parecía fácil aún sin haber tenido contacto directo mediante el estudio.

Por último, consideraron la consideran una lengua con proyección internacional y con posibilidades laborares. Asimismo, como la posibilidad de disponer de una beca de estudios para realizar un máster o un doctorado fuera de Jordania.

4.3.3. Resultados de la segunda y tercera encuesta.

Una vez terminaron el año académico, se les sometió a los alumnos a otra encuesta. Esta la iniciamos con el promedio que los alumnos habían sacado en todo el curso. La siguiente parte constaba de 10 ítems relativos a las motivaciones que habían experimentado nuestros alumnos al entrar en contacto real con el estudio del español y, al mismo tiempo, observar si se había producido algún cambio de tipo afectivo con respecto al español, una vez expuestos directamente a ella. En definitiva, se trataba de determinar cuáles son los motivos por los que han continuado estudiando español y los ha impulsado a hacerlo. Los ítems que componen la segunda estadística son:

1. Me siento cómodo/a y feliz hablando en español.	١. أشعر بالراحة وبالسعادة عندما أتحدث اللغة الاسبانية.
2. Me encanta el contenido sociocultural que se ofrece en los manuales.	٢. يعجبني المحتوى الثقافي الاجتماعي الذي تقدمه المناهج.

3. Siento que el español es un idioma con el que me puedo identificar fácilmente.	3.أشعر بأن اللغة الاسبانية تعبر عني نوعا ما.
4. El profesor me ha motivado mucho y gracias a él me gusta el español.	4.أحب الاسبانية بفضل تشجيع أستاذي الدائم لي.
5. Las becas que ofrecen anualmente se consideran la clave de mi aprendizaje efectivo.	5 المنح التي تقدم للطلاب سنويا للدراسة في أسبانيا هي ما يشجعني على دراسة الاسبانية.
6. El español es una ventana al mundo y por eso estudio mucho y me gusta.	6.أعتبر أن اللغة الاسبانية نافذه على العالم لهذا أدرسها وتعجبني.
7. Conocí a algunos españoles en Jordania y me animaron a seguir estudiándolo.	7. تعرفت ببعض الاسبان في الاردن وشجعوني على دراسة اللغة.
8. El español me parece una lengua fácil de adquirir por eso me gusta mucho	8.أعتقد بأن اللغة الاسبانيه سهله الاكتساب لهذا تعجبني.
9. Me resulta fácil poder comunicarme en español.	9.أشعر بأن التواصل باللغة الاسبانية سهل.
10. Estudio español porque me gustan las telenovelas Hispanoamérica	10.أدرس اللغة الاسبانية لأنني أشاهد أمريكا اللاتينية وبعض المسلسلات الاسبانيه.

En primer lugar, presentamos la gráfica en la que se nota media de los estudiantes encuestados de español/inglés que presenta el grado, por otra parte, de los alumnos que superaron el curso. El grupo mayoritario oscila entre el 2.3-2,99 con un 38,2% y el 3-3,64 con un 31,6. El número de suspensos no alcanza el 4%.

FRECUENCIA DE PROMEDIO ACUMULATIVO

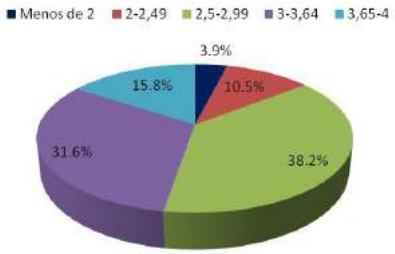


Gráfico 2. Nota media de los alumnos encuestados

A continuación nos centramos en los datos que se pueden inferir de la segunda estadística. El orden expositivo, como sucedió con la primera, se basa en el grado de importancia que los alumnos concedieron a los ítems que la componen y que se recoge en la tabla 2.

Descripción estadística 2					
Pregunta	Núm.	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
P1	76	1	5	3.79	1.158

P8	76	1	5	3.25	1.415
P3	76	1	5	3.16	1.189
P7	76	1	5	2.76	1.005
P9	76	1	4	2.21	.822
P4	76	1	5	2.12	1.143
P6	76	1	4	2.07	.943
P2	76	1	5	1.82	.860
P5	76	1	4	1.76	.798
P10	76	1	4	1.43	.772

Tabla 2. Encuesta 2. Motivación para continuar el estudio del español

En primer lugar, los encuestados, una vez en contacto directo con el español, consideraron a esta lengua como un vehículo idóneo para expresarse emotiva y sentimentalmente, es decir, la consideraron afín a ellos y cómoda para expresarse aun con las limitaciones lingüísticas propias del nivel.

El segundo motivo es la concepción que tienen de esta lengua como una lengua "fácil". En este sentido, hay que aclarar que se debe sobre todo a cuestiones de tipo fonológico principalmente en comparación al inglés o al francés.

Un tercer motivo por el que se sintieron motivados se centra en el docente. Debe tenerse en cuenta que el sistema escolar jordano, en general, suele caracterizarse por ser de corte tradicional y eminentemente memorístico incluida la enseñanza de lenguas. En este sentido, las clases de corte comunicativo solían ser aceptadas positivamente, sobre todo, todo los ejercicios de tipo oral. En cuarto lugar, y esto cambia considerablemente con respecto a la primera encuesta, la observan como una lengua importante en el mundo y para el futuro labora.

En quinto lugar, pierde puestos la música, las telenovelas o el cine lo que se debe, principalmente, al nuevo conocimiento que experimentan en arte o literatura.

Por último, se sitúa la experiencia positiva de otros compañeros que pudieron disfrutar de una beca de estudios en España o en Hispanoamérica. Esto los motiva a seguir estudian y mejorar su promedio para volver a intentarlo.

En relación con esta secunda encuestas, se les incluyó un apartado relativo a aspectos culturales relacionados con el español. Según los datos obtenidos (tabla 3) sobre la tercera parte de la encuesta observamos que la media más alta fue la de historia y la menos el arte, es decir, a los alumnos les llama más la atención la historia de España e Hispanoamérica frente a la literatura o el arte al que le precede, incluso, la gastronomía.

Descripción estadística 3						
		Núm.	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Historia	التاريخ	76	1	5	3.07	1.408

Literatura	الادب	76	1	5	2.92	1.252
Gastronomía	الاكل	76	1	5	3.68	1.134
Arte	الفن	76	1	5	4.32	.983

Tabla 3. Encuesta 3. Aspectos culturales

5. Conclusiones

En este trabajo hemos ofrecido los resultados obtenidos sobre los elementos motivadores que llevaron a los alumnos encuestados a elegir el español y no otra lengua. Además, se comprueba cómo el elemento social prima por encima de otros como pueden ser la música o el cine. Por otro lado, mediante una segunda encuesta comprobamos qué es lo que ha motivado a los alumnos de español a seguir estudiándolo al punto de convertirse en un *estilo de vida* y una lengua considerada idónea para poder expresar sus emociones. Sin duda, los resultados nos han proporcionado información de primer orden para mejorar nuestra práctica docente al proporcionarnos orientaciones de tipo didáctico para la construcción de clases más *efectivas* que tengan en cuenta al alumno en todas sus dimensiones.

Consideramos, en definitiva que prestar la atención adecuada a los factores afectivos y de motivación del discente significa ayudarles a alcanzar un grado significativo de competencia comunicativa acorde al nivel de estudios que lo haga, en términos del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006), un agente social, un aprendiente autónomo y un hablante intercultural.

Referencias Bibliográficas

AL-MOMANI R. y FREÍRE, J. (2013): "Metodología de ElE: Evaluación de su rendimiento y utilidad para los futuros docentes jordanos", *Marcoele*, 17. <http://marcoele.com/descargas/17/al-momani-coloquial.pdf > [consulta: 22/10/2014]

ARNOLD, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: CUP.

BERGFELT, A. (2008): *Las actitudes en el aprendizaje de una segunda lengua*, Karlstads (Suecia): Karlstads Universitet.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lengua: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.

DAMASIO, A. (1994): *Descartes error: Emotion, reason and the Human Brain*, Nueva York: Avon. (Trad.esp., 1996: *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*, Barcelona: Crítica.)

HAIR, J. F., ANDERSON, R. E., TATHMAN, R. L y BLACK, W. C. (1999): *Análisis multivariantes*. Madrid: Prentice Hall Iberia.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

KRASHEN, S. D. (1988): *Second Language Acquisition and second language learning*, Nueva York: Prentice Hall.

MENA BENET, T. (2013): *Factores afectivos que indicen en el aprendizaje de una lengua extranjera: La motivación*, Oviedo: Universidad de Oviedo.
MINERA REYNA, L.E. (2009): "El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, Madrid: Universidad Nebrija.
PADILLA, A. (1990): *Foreign Language education: issues and strategies*, London: Sage.
PIAGET, J. (2005): *Inteligencia y afectividad*, Buenos Aires: Aique.
SCHUMANN, J.H. (1986): "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas", Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
TARONE, E. (1989): *Focus on the language learner: approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*, Oxford: Oxford University Press.

El análisis contrastivo cultural como método de partida en el aula con estudiantes sinohablantes

Antxon Álvarez Baz
CLM Universidad de Granada

1. Competencias comunicativas del usuario según el EL MCER

El *Marco de referencia* define muy detalladamente las competencias como la suma de conocimientos, destrezas y características de cada individuo que le permiten realizar diferentes acciones. Dentro de la competencia comunicativa definida como la capacidad que posee una persona para actuar por medios comunicativo-lingüísticos, se ocupa de especificar cada uno de sus tres componentes; el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. De este modo, el concepto de competencia comunicativa queda dividido como sigue:

a) *las competencias lingüísticas*: los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema;
b) *las competencias sociolingüísticas*: las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad;
c) *las competencias pragmáticas*: el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos y el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

En el documento aparece también la noción de *competencias generales*, las cuales no se relacionan directamente con la lengua pero son necesarias para poder comunicarse en cualquier idioma. Estas competencias son cuatro y están formadas por: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

Utilizar los contenidos incluidos en la competencia del saber nos va a ser útil a la hora de realizar nuestra propuesta encaminada a ofrecer pautas para el diseño de programas y materiales que tengan en consideración todas las culturas presentes en la clase. Para ello, vamos a utilizar y poner en práctica el concepto de competencia cultural o sociocultural[1] que en ella aparece convirtiendo a la *competencia cultural* en una destreza más a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Podríamos definirla como, la capacidad de desarrollar el conocimiento necesario como

1. Guillén Díaz 2002:200 (citado por Santamaría, 2008:53) señala que el término "sociocultural" fue acuñado por Laborit (1973) y que se refiere a una comunidad que aparece definida por sus características ecológica, étnicas, lingüísticas y culturales.

para poder comprender el conjunto de códigos exclusivos compartidos por todos los miembros de una determinada comunidad. Ese conjunto de códigos compartidos se van adquiriendo de modo consciente e inconsciente cuando socializamos. De este modo y poco a poco, nos vamos identificando con una comunidad y convirtiéndonos en miembros suyos. Por eso, en el contacto con una cultura diferente a la nuestra, descifrar los códigos exclusivos compartidos por sus miembros nos permitirá conocer los principios que la gobiernan y comprender las formas de pensar y de actuar de nuestros interlocutores. Este es el trabajo que deban realizan los no-nativos para dar sentido a la lengua.

El concepto de competencia cultural o sociocultural se enmarca dentro de la denominada *competencia comunicativa*, que, junto a las demás competencias: *la competencia lingüística, la competencia pragmática, la competencia estratégica, la competencia sociolingüística y la competencia discursiva*, forman parte del conjunto de saberes integrados por conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos que el estudiante tiene que aprender a manejar para desenvolverse con soltura en situaciones comunicativas dadas en la lengua objeto de estudio.

A raíz de la publicación del *Marco* hemos comenzado a hablar de *competencia pluricultural*. Uno de los objetivos clave de la política lingüística del Consejo de Europa es fomentar el *plurilingüismo*. La forma de alcanzar este estado consiste en activar durante el proceso de aprendizaje de una tercera lengua los mecanismos, conocimientos y experiencias adquiridos a lo largo de los pasos de aprendizaje de otras lenguas aprendidas con antelación. De este modo, el individuo desarrolla una competencia comunicativa integrada por todas las experiencias lingüísticas y conocimientos que posee, los relaciona y los hace interactuar entre sí.

El *plurilingüismo* aparece englobado dentro de otro concepto mayor que es el *pluriculturalismo* que viene a ser lo mismo que el fenómeno anterior pero trasladado a la cultura. De tal forma que, la nueva competencia comunicativa adquirida por el individuo posee también relaciones significativas entre las distintas culturas estudiadas con antelación. Por tanto, la *competencia pluricultural* aparece definida como la suma de diferentes competencias culturales adquiridas que el individuo interconexiona para facilitar el aprendizaje de la nueva cultura.

La política lingüística que lleva a cabo el Consejo de Europa en la actualidad, aparece materializada en diferentes documentos como el MCER, el Portfolio Europeo de las Lenguas[2] o los Niveles de Referencia. El objetivo es promover el plurilingüismo y la pluriculturalidad.

Debido a ello, el tratamiento etnocéntrico inicial de los contenidos culturales se ha venido transformando hasta hoy día. En la actualidad, todos los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras procuramos promover en nuestras aulas la interculturalidad con la intención de potenciar en nuestros alumnos actitudes positivas hacia

2. Documento promovido por el Consejo de Europa y destinado a contener el aprendizaje del idioma o idiomas, tanto dentro como fuera del aula, y las experiencias culturales de cada uno de nosotros. El portfolio se compone de: un "pasaporte lingüístico", una "biografía lingüística" y un "dossier". Su misión consiste en tener un registro personal y poder reflexionar sobre él.

las otras culturas. Defendiendo la interculturalidad como método de aprendizaje, perseguimos que a la hora de tomar contacto con otras culturas, el individuo pueda desenvolverse adecuada y libremente.

2. Objetivos y adquisición de la competencia intercultural

El objetivo del aprendizaje intercultural es el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando su curiosidad y la empatía hacia sus miembros y desarrollando su competencia tanto intercultural como lingüística. Todo ello se consigue trabajando las actitudes positivas hacia la diversidad cultural, suprimiendo el mayor número de prejuicios al tiempo que se realiza una reflexión crítica sobre la propia cultura utilizando la interacción, la conciencia crítica cultural y preparando al alumno para el encuentro con personas que pertenecen a otras culturas. Todo este trabajo se realiza partiendo de diferentes marcos de referencia. Para cumplir con estos objetivos necesitamos transformar a nuestros alumnos en hablantes interculturales. Pero, ¿qué características posee el hablante intercultural?

2.1. El hablante intercultural

Para Byram y Zarate (1994) el hablante intercultural es la persona capaz de establecer lazos de unión entre su propia cultura y otras, de mediar y de explicar las diferencias al tiempo que acepta esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone, (Byram y Zarate, 1994. Citado en Byram y Fleming, 2001:16).

La profesora Espuny (2000:70-71) nos informa sobre las características que deben poseer nuestros alumnos para convertirse en un auténtico hablante intercultural. Su propuesta está basada en un trabajo anterior realizado por F. Jandt (1998) y se pueden resumir en:

- Tener una personalidad fuerte con actitudes positivas;
- Ser un buen comunicador de forma tanto verbal como no verbal;
- Tener la habilidad de comprender y usar el lenguaje;
- Poseer una conducta flexible especialmente para los momentos difíciles a los que se enfrentará;
- Saber interactuar;
- Poseer la habilidad de sentir y tener empatía;
- Poder adaptarse a nuevos ambientes;
- Tener habilidades cognitivas sobre la lengua que se está estudiando.

Nosotros consideramos que es el propio alumno el que tiene que tomar parte de una forma lo más activa posible en su proceso de acercamiento sociocultural siendo él el actor social. Por ello concebimos una pedagogía activa en la que el estudiante sea el principal motor, la figura en torno a la cual se vaya gestando todo. El destinatario es él y por tanto es él el que tiene que estar presente de principio a fin, comparando, haciendo conjeturas, suposiciones, investigando, errando, escuchando, viendo, sintiendo, en definitiva, viviendo todo el proceso desde el inicio de su génesis.

Al mismo tiempo que el hablante intercultural se instruye en una nueva lengua tiene que aprender un nuevo estatus social; tiene que buscar en esa nueva cultura su propio espacio, su individualidad. En esta nueva condición se erige como representante de su cultura de origen y como nuevo integrante intermediario cultural de la comunidad objeto de estudio, Castro (2003:69).

En la realidad externa al aula, el estudiante se va a encontrar además de una nueva realidad social, que será en mayor o menor medida afín a la suya, con una serie de obstáculos que van a disminuir u obstaculizar su proceso de culturización. Es útil que él sea consciente de estos obstáculos que son el etnocentrismo y las actitudes negativas, como el prejuicio y la discriminación. El etnocentrismo es un fenómeno social que se define como la creencia en la superioridad inherente del grupo al que se pertenece y de su cultura. Los individuos que actúan bajo el fenómeno del etnocentrismo tienden a evaluar la nueva cultura desde la suya propia, la mayor parte de las veces de forma negativa; asimismo también juzgan a lo extranjero como lo anormal, Iglesias Casal (2003:18).

Trujillo (2006:118) señala que para participar en el mercado lingüístico hace falta que el alumno posea una competencia intercultural, formada por: un dominio conceptual, un dominio procedimental y un dominio actitudinal que, en conjunto, forman la totalidad del ser en su actuación social.

Durante todo este proceso el alumno contará con la ayuda de su profesor que, para ser un buen educador intercultural tendrá que cumplir con una serie de requisitos que pasamos a exponer.

2.2. El profesor intercultural

El profesor intercultural, Buttjes y Byram (1991) lo llaman "mediador intercultural", Kramsch (1998) "agente que opera entre culturas de toda clase", tiene la misión de despertar en el estudiante todas aquellas señas de identidad que caracterizan la lengua objeto de estudio y que, a priori, el estudiante desconoce o no identifica. Estará atento a que el estudiante desarrolle esta habilidad partiendo de su propia cultura. El profesor puede ayudar a anticipar, pronosticar y desactivar las interferencias culturales presentes en los encuentros interculturales. Y por último, al profesor le corresponde hacer un seguimiento lo más exhaustivo posible del proceso de incursión del alumno en la lengua objeto de estudio. Así lo recoge Edelhoff 1987: 76 (citado por Sercu 2001: 255-256) para quien las aptitudes de los docentes de lenguas extranjeras que promueven el aprendizaje intercultural se organizan en torno a tres campos: actitudes, conocimientos y destrezas. Las primeras se identifican en gran medida con aquellas actitudes que se quieren promover en los alumnos. Los segundos, se centran en las nociones sobre los países y las comunidades que usan la lengua objeto de estudio y las terceras, incluyen destrezas de comunicación apropiadas para la negociación, destrezas textuales y destrezas para poder crear entornos de aprendizaje que utilicen como base las experiencias, la negociación y el experimento.

Estos objetivos son los mismos que propone conseguir Guillén Díaz (2003:848) cuando explica que el profesor intercultural debe crear siempre en los alumnos "interrogaciones interculturales". De esta forma, el profesor intercultural debería:

- Tener un amplio conocimiento de la cultura de la lengua meta tanto de aspectos culturales actuales como históricos.
- Saber motivar en el aula y fuera de ella para que el alumno se integre y se enfrente a nuevos retos culturales en los que los valores sean diferentes a los de su cultura de origen.
- Hacer ver al alumno aquellos elementos de la cultura objeto de estudio que la caracterizan. Incitarle a tener un papel activo con estos elementos y que sea él mismo el que decida su propio rol sin imposiciones.

El profesor Barros (2003:168) realiza una definición más amplia y nos dice que los profesores interculturales deben:

- Ser capaces de comunicarse con los miembros de la cultura meta, adquirir sus conocimientos culturales y llegar a comprender los símbolos de significado cultural.
- Adquirir las habilidades y las estrategias de la lengua objeto de estudio para interpretar y comprender otras culturas.
- Ser conscientes de las formas de conducta y de los aspectos pragmáticos de la lengua.
- Saber actuar adecuadamente en situaciones interculturales.
- Analizar los autoestereotipos y los heteroestereotipos a fin de eliminar malentendidos sobre la cultura meta.
- Utilizar las estrategias adecuadas para combinar la participación activa con la observación.
- Saber interpretar de forma correcta las diferencias y las similitudes.

Siguiendo estos pasos, Castro (2003:68) expone que las cualidades de un buen profesor intercultural deben pasar primero por haber adquirido él mismo un mayor conocimiento de la cultura que pretende enseñar. Debe tener estos conocimientos activos y saber crear entornos que se presten al aprendizaje basado en la experiencia y en la negociación. Asimismo, debe saber motivar a los alumnos a observar y a analizar el entorno social de la lengua meta partiendo desde su propia cultura. Por último, el profesor debe dejar espacio para que el alumno decida el rol que desea adoptar en la cultura meta y debe conocer y respetar las etapas de aculturación por las que pasa el alumno.

Si el profesor reúne todas estas características, a la hora de llevar al aula un aprendizaje intercultural, tendrá que tener en cuenta algunos aspectos para trabajarla. Santamaría (2008:83) cita los más importantes: tratar de evitar la presentación única de contenidos culturales; presentar la cultura junto con la gramática y el léxico; desarrollar las destrezas lingüísticas a partir de aspectos culturales; fomentar la comunicación verbal y no verbal de los alumnos; promover en el estudiante una actitud positiva ante la diferencia cultural; ayudarle a manejar el *shock* cultural. Todo ello a través de técnicas de grupo que favorecen el intercambio de conocimientos culturales.

En nuestra opinión, el buen profesor intercultural tiene que fijarse especialmente en la organización de sus clases y en la metodología a emplear en ellas para saber transmitir la dimensión intercultural. No es suficiente con poseer conocimientos de muchas culturas, sino que tiene que poseer la capacidad para crear en el aula prácticas que puedan obtener la implicación personal del alumno en el plano intelectual y emocional. Además, sus centros de interés se fijarán en los países y en aquellas comunidades donde la lengua objeto de estudio sirva de vehículo de comunicación así como (utilizando a sus propios estudiantes como intermediarios culturales entre otros recursos) en las culturas presentes en el aula convirtiéndose de este modo en un hablante intercultural.

3. Cómo desarrollar una competencia intercultural efectiva en el aula

Si la idea que perseguimos consiste en introducir una competencia intercultural efectiva en el aula, nuestro punto de partida tendrá en cuenta los elementos que la conforman. De esta forma, las propuestas didácticas encaminadas a desarrollarla contarán con los elementos imprescindibles para tener el éxito asegurado.

Uno de estos elementos es la competencia pluricultural inherente al alumno; como señala Trujillo (2006:150), "todo individuo es pluricultural constructo de múltiples identificaciones". Tener en cuenta las diferentes competencias culturales del alumno interconexionadas facilitará el aprendizaje intercultural. Por otra parte, considerar todo acto comunicativo como un evento intercultural nos sitúa en la perspectiva de hablantes pluriculturales que intentan negociar un significado único.

En tercer lugar, el proceso comunicativo viene definido por la interacción entre varias culturas; por tanto, se trata de un acto multicultural.

En definitiva, en el desarrollo didáctico de una competencia intercultural eficaz la consideración de estos tres aspectos viene a corroborar el éxito del producto obtenido.

Teniendo en cuenta todos estos preceptos son varias las propuestas didácticas que han surgido en los últimos tiempos. De entre todas vamos a detallar algunas de las más notables.

3.1. Propuestas didácticas para desarrollar la competencia intercultural en el aula

El objetivo de desarrollar una competencia intercultural en el aula de ELE ya no es el de adquirir el conocimiento de otra cultura y saber comportarse en ella. Ahora, se pretende trabajar las actitudes del estudiante para que pueda desarrollar nuevas perspectivas más reflexivas y que éstas le permitan actuar de forma adecuada y flexible en el encuentro con otras personas y otras culturas. Para ello, como señala Iglesias Casal (2003:24), las propuestas didácticas deben partir de una combinación de ejercicios de cultura específica que haga hincapié en la aprehensión de una cultura

subjetiva particular y que aparezcan mezcladas con propuestas de cultura general que incidan en temas de etnocentrismo, conciencia de la cultura propia y estrategias de adaptación general.

Entre estas técnicas y estrategias de enseñanza cultural que tienen en cuenta los elementos citados ocupan un lugar especial los diferentes enfoques propuestos por Stern que se distinguen por su claridad y sistematización (Stern 1992, citado por Trujillo 2006:152-162):

- La creación de un entorno auténtico en el aula donde se recree la diversidad. Especialmente importante cuando se trata de contextos de distancia entre el estudiante y la cultura objeto de estudio.
- La provisión de información cultural por parte del profesor.
- La solución de problemas culturales por parte del alumno a través del diálogo y la reflexión de exponentes culturales.
- La unidad "audio-motora" que consiste en programar un conjunto de acciones que los estudiantes tienen que ejecutar a través de dramatizaciones o por medio del role-plays.
- El "enfoque cognitivo" que trata de aprender la cultura utilizando lecturas, conferencias, debates, etc. El alumno accede a él de forma activa; reflexionando y criticando el contenido de los mismos.
- La exposición real a la cultura meta por medio de diferentes estrategias: el intercambio de mensajes orales y escritos, la invitación de un hablante nativo a la clase o las visitas a otros países donde la lengua que se estudia sirva como vehículo de comunicación.
- La utilización de los recursos presentes en el entorno cultural del estudiante destacando en ellos su carácter multicultural y pluricultural.

Otra propuesta es la realizada por Byram y Fleming (2001) que toma como base la etnografía; metodología elaborada primero por antropólogos y adoptada posteriormente en otras disciplinas, como una manera de entender las prácticas culturales, los significados y las creencias de grupos sociales poco conocidos, Byram y Fleming (2001:9). Si aprender un idioma significa dotar al aprendiente de un instrumento de comunicación e interacción con miembros de otras sociedades y culturas por medio de contextos donde se emplea la lengua meta, la etnografía proporciona los instrumentos de análisis necesarios para lograrlo.

El *método etnográfico* (proceso de investigación realizado por el estudiante al objeto de observar el comportamiento de los individuos de diferentes grupos y el contexto donde esas actuaciones tienen lugar) está en relación con el desarrollo de la *competencia intercultural* en tanto en cuanto aparecen en él las tres características esenciales señaladas por Byram (1995) (la dimensión sociocultural, la presencia de la cultura original del alumno y el factor emocional-afectivo) al tiempo que establece la relación con la capacidad de aprender. Todos estos elementos están presentes en el concepto de *competencia intercultural.*

Para llevar a cabo estas propuestas Denis y Matas (2002:38-39) proponen utilizar diferentes tipos de pedagogía como son: La pedagogía del descubrimiento, la pedagogía de la interacción y de la negociación, la pedagogía de la diversidad y, por último, la pedagogía favorecedora del descubrimiento. Pedagogías todas ellas encaminadas a desarrollar la alteridad y la intersubjetividad en el aula a través de diferentes tipos de actividades interculturales[3].

Antes de pasar a exponer nuestra propuesta tenemos que hablar de cómo es la enseñanza de LE en China con el fin de analizar las creencias y la forma de comportarse en el aula del alumnado sinohablante.

3.2. La didáctica actual del español en China

Después de haber analizado los programas oficiales para la enseñanza del español en China, ver la evolución histórica que ha tenido este tipo de enseñanza y analizar la metodología y los materiales más utilizados, estamos en condición de realizar algunas afirmaciones sobre la didáctica actual del español en China.

A pesar de los avances experimentados en diferentes universidades de China, parece ser que permanece por toda China la idea de que sólo con el estudio de la gramática se llega a dominar la lengua. Un aspecto relevante es que las clases de lengua en China no son comunicativas porque no se estudia la lengua con fines comunicativos. En este tipo de enseñanza el profesor y el libro son el principal input que recibe un alumno con actitud poco "activa", cuya misión consiste en hacer acopio del máximo de información para poder superar unas pruebas finales basadas, principalmente, en la memorización.

La solución pasa por dar un giro en la didáctica de lenguas extranjeras orientado hacia la comunicación donde el tándem lengua-cultura se convierta en el eje central del aprendizaje. De esta manera, se conseguirá reducir las distancias actuales entre alumnos y profesores. Trabajando así la clase se transforma en un lugar de aprendizaje efectivo de lenguas y culturas dando lugar a una enseñanza intercultural donde el principal beneficiario es el propio alumno.

La enseñanza del español a sinohablantes está en proceso de creación. Ahora es el momento de establecer unos cimientos sólidos para que este desarrollo y expansión evolucionen de la manera correcta. Por ello, nos atrevemos a lanzar propuestas basadas en el un análisis contrastivo cultural como método para desarrollar la competencia intercultural del alumnado sinohablante en contextos de comunicación pluriculturales. Pretendemos crear vínculos afectivos entre las culturas que coexisten en el aula. Con este propósito, creamos actividades que contienen elementos comunes a diferentes culturas. Tratamos de integran las diferentes culturas de nuestro alumnado con el fin de crear un ambiente de clase más, más distendido y más interesante desde el punto de vista del descubrimiento de otras culturas.

3. Existen otras muchas técnicas y estrategias que tratan de introducir la *competencia intercultural* en el aula utilizando para ello el teatro o la literatura como por ejemplo Byram y Fleming (2001).

4. Nuestra propuesta

OCIO Y TIEMPO LIBRE DE LA JUVENTUD

Grupo meta y contexto de aprendizaje

Esta actividad va dirigida a un grupo de alumnos mayores de 16 años de nivel B1 con estilos de aprendizaje mixtos en un contexto de inmersión total y donde la mayoría se aloja en familias españolas. El tiempo para realizar esta actividad es de 50 minutos.

Orientación de la actividad y reflexión

En la cultura de los jóvenes universitarios chinos existen arraigadas creencias de respeto filial confucionista y valores de armonía taoísta que se reflejan en sus vidas y que condicionan sus pensamientos, acciones y actitudes. No obstante, todas estas actitudes van atenuándose a medida que va pasando el tiempo y los jóvenes entran en contacto con juventudes de distinta procedencia.

A la hora de analizar el medio que los estudiantes utilizan para comunicarse, observamos que todos los universitarios, al igual que pasa en nuestro país, se sirven de las nuevas tecnologías de la comunicación para estudiar y mantener el contacto con sus amigos y con su familia. Lo único que les diferencia y que hay que conocer es que, al igual que muchos millones de internautas chinos, utilizan sus propias redes y portales: Yoku para ver videos, Weibo para microblogear y postear y Ren Ren para comunicarse con sus amigos.

La manera de divertirse de los universitarios chinos también difiere de la forma en la que lo hacen los occidentales. Los segundos basan su ocio en "salir de marcha" (bares, pubs, discotecas, alcohol, etc.) mientras que los primeros prefieren salir a cenar juntos. Estas cenas, a menudo terminan en un Karaoke que es la forma de ocio de la mayoría de los jóvenes asiáticos.

Otra información importante a conocer es que, del estudio realizado sobre los jóvenes chinos nacidos en la década de los 90 (hijos únicos y mimados durante la época de rápido desarrollo en China) publicado por la revista Spanish.china.org.cn[4], se desprende las ideas más importantes y las formas de pensar de esta generación. El éxito es el logro más importante que hay que conseguir; para obtenerlo se necesita alcanzar una familia feliz (donde los dos componentes están casados), una carrera exitosa, ser rico y por último, ser respetado. La sociedad china actual competitiva y capitalista ha convertido estos elementos en imprescindibles.

Objetivos

Objetivos específicos de la actividad:

4. Disponible en: http://spanish.china.org.cn/society/txt/2012-02/03/content_24540489.htm

- Conocer las principales similitudes y diferencias de los jóvenes universitarios de distinta procedencia en lo referente a ocio y tiempo libre.
- Por medio del trabajo del punto anterior. Configurar en el alumno la conciencia de una propia identidad cultural y la existencia de otras identidades diferentes.
- Desarrollar actitudes de empatía, curiosidad, apertura, tolerancia, etc. hacia nuevos productos culturales y socioculturales diferentes a los del alumno.
- Promover la interacción intercultural utilizando para ello un tema cercano al alumno como es el de hablar sobre su forma de divertirse y pasar su tiempo libre.
- Conocer y asimilar comportamientos típicos de los jóvenes de España y de Hispanoamérica para evitar, en la medida de lo posible, el choque cultural y los posibles conflictos.
- Crear un clima intercultural en el que se incite al alumno a realizar labores de mediación cultural, evaluación y ajuste de su identidad cultural inicial.
- Proporcionar al alumno las herramientas necesarias para poder afrontar diferentes situaciones de la vida cotidiana española.

Contenidos funcionales, temáticos e interculturales

- Dar información general sobre los jóvenes de su país.
- Discutir en grupo sobre los hábitos de los jóvenes en general.
- Expresar gustos, preferencias y deseos.
- Explicar la propia interpretación personal sobre un tema.
- Argumentar y debatir sobre los temas relacionados con la juventud.
- Hablar de hábitos y costumbres de los jóvenes de su país.
- La juventud de hoy día.
- Ocio, tiempo libre de los jóvenes y formas de concebirlo.
- La diferencia de pensamiento entre los jóvenes procedentes de distintas culturas.

Desarrollo de la actividad

Actividades en el tiempo libre

Con tu compañero/a

a. Observa con tu compañero/a las siguientes estadísticas referentes a los hábitos de la población joven española (15-29 años).

Algunas actividades que le gusta realizar durante su tiempo libre a la población joven (15-29 años), por género y grupos de edades.

Para cada actividad, porcentajes sobre el total de población joven en cada grupo de edades y sexo

Sexo y grupos de edades	ACTIVIDADES QUE LES GUSTA REALIZAR EN SU TIEMPO LIBRE									BASE (N:)
	Salir a reunirse con amigos	Escuchar música, CD, cintas	Ver la televisión	Viajar	Ir al cine	Estar con mi novio/a, pareja	Usar el ordenador	Hacer deporte	Oir la radio	
AMBOS SEXOS										
TOTAL 15-29 AÑOS	**97,9%**	**96,0%**	**91,1%**	**89,2%**	**84,3%**	**80,6%**	**79,9%**	**75,5%**	**74,6%**	**N=1476**
De 15 a 19 años	98,4%	97,4%	93,8%	85,2%	82,9%	66,0%	88,8%	75,3%	63,9%	N=385
De 20 a 24 años	97,5%	95,9%	90,5%	89,7%	84,5%	82,7%	79,6%	76,9%	75,3%	N=485
De 25 a 29 años	97,9%	95,2%	89,8%	91,4%	85,1%	88,3%	74,6%	74,6%	80,9%	N=606
VARONES										
TOTAL 15-29 AÑOS	**98,4%**	**95,1%**	**90,6%**	**86,9%**	**81,1%**	**79,0%**	**79,7%**	**86,1%**	**73,1%**	**N=758**
De 15 a 19 años	99,0%	96,0%	91,5%	82,9%	79,4%	65,8%	88,4%	87,4%	59,8%	N=199
De 20 a 24 años	98,0%	95,5%	89,4%	87,3%	79,6%	80,0%	78,8%	86,5%	73,9%	N=245
De 25 a 29 años	98,4%	94,3%	91,1%	89,2%	83,4%	86,6%	74,8%	85,0%	80,9%	N=314
MUJERES										
TOTAL 15-29 AÑOS	**97,4%**	**96,9%**	**91,5%**	**91,6%**	**87,7%**	**82,3%**	**80,2%**	**64,3%**	**76,2%**	**N=718**
De 15 a 19 años	97,8%	98,9%	96,2%	87,6%	86,6%	66,1%	89,2%	62,4%	68,3%	N=186
De 20 a 24 años	97,1%	96,3%	91,7%	92,1%	89,6%	85,4%	80,4%	67,1%	76,7%	N=240
De 25 a 29 años	97,3%	96,2%	88,4%	93,8%	87,0%	90,1%	74,3%	63,4%	80,8%	N=292

Fuente: INJUVE[5]. Informe juvenil de España

b. ¿creéis que estas estadísticas os ayudan a conocer la realidad?
c. ¿Hacéis vosotros las mismas cosas? Discutidlo.
d. ¿Os parece bien el orden o lo cambiaríais? Habladlo.
e. Ahora observar esta otra estadística sobre las noches de fin de semana.

Algunas actividades que practica habitualmente en las noches de fin de semana la población joven (15-29 años), por género y grupos de edades.

Para cada actividad, porcentajes sobre el total de población joven que sale las noches de fin de semana en cada grupo de edades y sexo

Sexo y grupos de edades	ACTIVIDADES QUE PRACTICA HABITUALMENTE LAS NOCHES DE FIN DE SEMANA									BASE (N=)
	Ir a bares, cafeterías, pubs	Ir a bailar, a discotecas	Ir a casa de algún amigo/a	Ir al cine	Ir al restaurante	Pasear	Ir de botellón	Ir a conciertos	Practicar algún deporte	
AMBOS SEXOS										
TOTAL 15-29 AÑOS	**77,4%**	**59,4%**	**51,4%**	**42,8%**	**38,2%**	**27,4%**	**26,4%**	**21,1%**	**9,9%**	**N=1066**
De 15 a 19 años	61,8%	63,9%	53,6%	32,9%	21,8%	29,6%	37,9%	20,0%	11,4%	N=280
De 20 a 24 años	82,7%	68,1%	50,0%	42,1%	34,6%	27,0%	29,1%	22,3%	9,4%	N=382
De 25 a 29 años	83,2%	48,0%	51,2%	50,2%	53,0%	26,2%	15,8%	20,8%	9,4%	N=404
VARONES										
TOTAL 15-29 AÑOS	**77,8%**	**60,6%**	**50,9%**	**41,7%**	**35,5%**	**22,9%**	**31,2%**	**20,5%**	**14,3%**	**N=581**
De 15 a 19 años	62,7%	64,7%	57,3%	31,3%	19,3%	26,0%	40,0%	22,0%	19,3%	N=150
De 20 a 24 años	83,5%	70,3%	48,6%	41,5%	29,7%	20,8%	34,0%	20,8%	12,7%	N=212
De 25 a 29 años	82,6%	48,4%	48,9%	48,9%	52,1%	22,8%	22,4%	19,2%	12,3%	N=219
MUJERES										
TOTAL 15-29 AÑOS	**76,9%**	**57,9%**	**52,0%**	**44,1%**	**41,4%**	**32,8%**	**20,6%**	**21,9%**	**4,7%**	**N=485**
De 15 a 19 años	60,8%	63,1%	49,2%	34,6%	24,6%	33,8%	35,4%	17,7%	2,3%	N=130
De 20 a 24 años	81,8%	65,3%	51,8%	42,9%	40,6%	34,7%	22,9%	24,1%	5,3%	N=170
De 25 a 29 años	83,8%	47,6%	54,1%	51,9%	54,1%	30,3%	8,1%	22,7%	5,9%	N=185

Fuente: INJUVE. Informe juvenil de España

5. Disponible en: http://www.injuve.es/conocenos/injuve

f. ¿Qué os parece? ¿Os identificáis con ella?
g. ¿Existe en la estadística actividades que tú no realizas? Si no sabes de qué actividad se trata, pídele a tu compañero que te la explique y si él tampoco lo sabe, preguntadle al profesor.
h. Explica a tu compañero las actividades que haces con más frecuencia.
i. Preparad un cuadro resumen que refleje la realidad de los jóvenes de tu país en vuestro tramo de edad. Utilizad el siguiente cuadro y señalad en él, rara vez (RV), muchas veces (MV) o abundante (A).

Compañeros de clase y actividades de fin de semana

Actividades de fin de semana

Grupo de edad:	Ir a bares, cafeterías, pubs.	Ir a bailar a discotecas	Ir a casa de algún amigo/a	Ir al restaurante	Ir al cine	Pasear	Ir de botellón	Ir a conciertos	Ir al karaoke
CHICO:									
CHICA:									

Todo el grupo

j. Exponed delante de la clase los resultados de vuestro cuadro resumen.
k. Cuando tus compañeros estén presentando sus resultados, utiliza el mismo cuadro de la actividad anterior para recoger los datos. Señala el sexo y, a continuación, marca en cada casilla la frecuencia: rara vez (RV), muchas veces (MV) o abundante (A).
l. Ahora que todos los estudiantes de la clase tenéis los resultados finales, es el momento de sacar conclusiones. Podríais discutir sobre: La diferencia de actividades por sexos, por tramos de edad, por nacionalidades, etc.

Valoración de la actividad

La tarea propuesta en el cuadro de actividades en el tiempo libre de los jóvenes de su país y la de recoger información sobre los hábitos de la clase, permiten al alumno realizar su propia autoevaluación. De tal forma que, el último de los ejercicios es imposible realizarlo correctamente si no se han adquirido los conocimientos incluidos en los ejercicios precedentes.

La labor evaluadora del profesor consiste en estar atento a que todos los alumnos vayan comprendiendo cada uno de los pasos propuestos en las diferentes actividades. De manera que, al final de cada ejercicio el alumno sea capaz de realizar la tarea propuesta o de responder a las preguntas que se le formulan.

5. Conclusiones finales

Podemos observar que con esta práctica, hacemos que el alumno sienta más cercanos aquellos contenidos nuevos que pretendemos que aprenda. En nuestras clases hemos observado que, a menudo, los estudiantes carecen de referentes culturales. En su/s cultura/s no se actúa así, no se piensa de ese modo o simplemente no se tiene esa costumbre.

Somos conscientes del reto al que nos hemos enfrentado y, tal y como sucede en este tipo de trabajos, estamos seguros de que nuestro material es mejorable en muchos aspectos. Sin embargo, pensamos haber ocupado el hueco que existe en el mercado editorial referente a materiales culturales y socioculturales específicos para trabajar la interculturalidad incluyendo a los sinohablantes.

Las habilidades y las actitudes interculturales que hemos querido desarrollar en nuestros alumnos por medio de diferentes ejercicios, contienen valores de igualdad, no discriminación y diversidad. Los ejercicios, que tratan de desarrollar las diferentes destrezas, se llevan a cabo de muy diversa forma al objeto de que el alumno desarrolle su autonomía y pueda poner de manifiesto su propia competencia pluricultural.

Referencias Bibliográficas

ÁLVAREZ, A. (2012): *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*, tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada, ISBN: 978-84-9028-242-7, disponible en:
<http://adrastea.ugr.es/search*spi/a?searchtype=X&searcharg=alvarez+baz+antonio&SORT=D>[consulta: 07/09/2014]

BARROS GARCÍA, P. et al. (2003): "La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas", en *Actas del XIII Congreso internacional ASELE* [CD-ROM], [Murcia, 2002], Madrid, 165-173.
<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/Numeros-Especiales/Septiembre_ ASELE.html> [consulta: 07/09/2014]

BYRAM, M. (1995): "Acquiring intercultural competence. A Review of learning theories", Sercu, L. (ed.), *Intercultural competence, vol.I*.

BYRAM, M, y BUTTJES, D. (eds.) (1991): *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Languages Education*, Clevedon: Philadelphia, Multilingual Matters.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía [original en inglés, Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, 1998], Madrid: Cambridge University Press.

BYRAM, M., y ZARATE, G. (1994): *Definitions, objectifs et evaluation de la competence socioculturelle*, Strasbourg: Conseil de L'Europe.

CASTRO, M.ª D. et al. (2003): "El aula, mosaico de culturas", en Sánchez Lobato, J. *et al., Carabela*, nº 54, 59-70.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid: Anaya.
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm> [consulta: 07/09/2014]

DENIS, M y MATAS PLA, M. (2002): *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier.

ESPUNY, M.ª (2000): "La competencia intercultural", en Martínez González, A. *et al.* (eds.), *Enseñanza de la lengua I*, Granada: G.I.L.A, Universidad de Granada, 69-72.

ESPUNY, M.ª (2000): "La competencia intercultural", en Martínez González, A. *et al.* (eds.), *Enseñanza de la lengua I*, Granada: G.I.L.A, Universidad de Granada, 69-72.

GUILLÉN DÍAZ, C. (2003): "Los contenidos culturales" en Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 835-851.

IGLESIAS CASAL, I. (2000): "Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación", *Espéculo*.
<www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html> [consulta: 07/09/2014]

IGLESIAS CASAL, I. (2003): "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas", en Sánchez Lobato, J. *et al., Carabela*, nº 54, 5-28.
<http://d.yimg.com/kq/groups/19592446/1189406256/name/UNIVERSIDAD+DE+OVIEDO,+ESPA%C3%91A.pdf> [consulta: 07/09/2014]

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
<http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm> [consulta: 07/09/2014]

JANDT, F. (1998): *Intercultural Communication*, London: SAGE Publications.

KRAMSCH, C. (1998): *Languaje and Culture*, Oxford: Oxford University Press.

SANTAMARÍA, R. (2008): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*, Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid.
<http://earchivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf;jsesionid=5EA28114EFC521B883819CBFFCF8C1BB?sequence=1> [consulta: 07/09/2014]

SERCU, L. (2001): "Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural", en Byram, M. y Fleming, M. (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge: Cambridge University Press, 254-286.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2006): "La cultura en l'ensenyament d'idiomes: de la teoria a la pràctica a través del PEL", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, nº 39, 49-55.

REVISTAS ON LINE:

SPANISH.CHINA.ORG.CN:
<http://spanish.china.org.cn/society/txt/2012-02/03/content_24540489.htm>
[consulta: 07/09/ 2014]

Profesor nativo o no nativo: estudio estadístico sobre la preferencia en estudiantes universitarios

Laura Arroyo Martínez
Universidad Complutense de Madrid

A Ana Mª. Herráez Torres

1. Introducción

Los estudios especializados sobre la enseñanza de una L2 han puesto de manifiesto en los últimos años que lo importante a la hora de enseñar una lengua no es si el profesor que la imparte es o no nativo. Actualmente los expertos en lingüística aplicada, así como los docentes de lenguas extranjeras sabemos que la clave del éxito no radica en ser nativo, puesto que "para ser capaz de enseñar un idioma no basta con saber utilizarlo. Es necesario también tener unos mínimos conocimientos sobre cómo se efectúa el proceso de aprendizaje de una segunda lengua" (Lakatos y Ubach 1995: 239).

Es para nosotros evidente, por tanto, que ambos grupos de docentes pueden obtener óptimos resultados. Reconocemos igualmente la diferencia entre ambos modelos de profesor, considerando que pueden ser apropiados para diferentes tipos de alumnos en diversos contextos. Por tanto, "resulta un tanto estéril hablar en términos generales de cuál es mejor, lo cual no quiere decir que ambos desarrollen su función de la misma manera" (Martín Martín 1999: 436).

Frente a la evidencia de que los especialistas niegan la superioridad del profesor bilingüe y saben diferenciar las ventajas e inconvenientes que cada uno de estos grupos posee, nuestros alumnos todavía tiene problemas para asumir esta realidad y, desgraciadamente, siguen siendo reticentes a aprender una L2 con un profesor no nativo. Fruto de esta percepción errónea que he podido experimentar como profesora de E/LE, decidí realizar una encuesta que me permitiera obtener datos objetivos que plasmaran la realidad actual y que, a su vez, fueran válidos para realizar un análisis del estado de la cuestión y obtener unas conclusiones que permitan entender la situación de la adquisición de segundas lenguas, dentro del colectivo universitario.

2. Encuesta: Presentación de los datos obtenidos

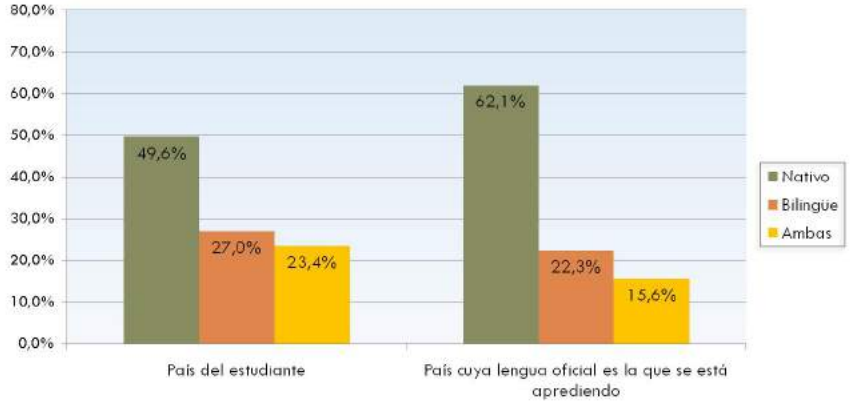
Para conseguir este objetivo principal, se realizó una encuesta centrada en preguntas que desvelaran las preferencias de los estudiantes a la hora de estudiar una lengua extranjera, así como otras en las que se estudia cuál es o ha sido su experiencia real. La encuesta se completó por 282 voluntarios, que habían estudiado o estaban estudiando una lengua extranjera. Como criterio de selección de los encuestados nos centramos en la comunidad universitaria y, por tanto, todas las encuestas están completadas por estudiantes universitarios o ya graduados, principalmente de la Universidad Complutense de Ma-

drid, así como de otras universidades en respuesta online. Este dato hay que tenerlo presente, puesto que los resultados variarían fácilmente en otros colectivos educativos, con motivaciones pedagógicas diferenciadoras. Sin embargo, seleccionamos la comunidad universitaria porque en la actualidad, gracias a la movilidad de estudiantes (ejemplo destacado es el Programa Erasmus) y a la importancia que ha adquirido el conocimiento de lenguas, es un colectivo muy numeroso y muy interesante para los profesores de L2.

Dentro de los encuestados, se establecieron algunas clasificaciones básicas en relación ha diversos criterios. El primero se trata de las ramas educativas que cursan o habían cursado. El 29,2 había estudiado o estudia una titulación de ciencias de la salud, el 12,4 una titulación de ciencias sociales, el 21,3 de humanidades, el 36,5 una ingeniería y el 0,4, otros estudios. En relación al sexo, el 56 por ciento son hombres, frente al 44 por ciento de mujeres. Por último, en cuento a las edades, el 64,9 son menores de treinta años, el 26,2 se encuentra entre los treinta y los cincuenta años y solo el 8,9 superaba los cincuenta años. Por lo tanto, los datos extraídos de la encuesta permiten comprobar las diferencias existentes entre los diversos colectivos.

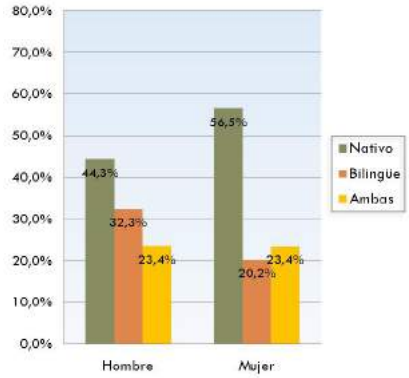
Como se ha explicado, en la primera parte de la encuesta se pretendió descubrir qué preferencias tenían los alumnos a la hora de estudiar una lengua extranjera. El primer objetivo por alcanzar fue descubrir si los estudiantes prefieren un profesor nativo o no nativo, teniendo en cuenta la variante del lugar en el que se estudia una lengua. La encuesta nos permitió saber que la importancia concedida al profesor nativo desciende sustancialmente si se estudia la lengua en un país donde esa lengua no es oficial. Por ejemplo, si el estudiante estudia español en Alemania tolera mejor que el profesor sea alemán, mientras que apenas tolera un profesor no español si estudia en España. Dando a los alumnos la opción de elegir entre un nativo, un bilingüe o ambas posibilidades, comprobamos que en el país del estudiante prefieren un profesor nativo el 49,6 por ciento, mientras que en un país en el que la lengua oficial es la que se aprende, este porcentaje se incrementa hasta el 62,1. Como puede comprobarse en la gráfica, en un país de lengua oficial de la lengua que se estudia, también desciende la tolerancia al profesor bilingüe y de alumnos que admiten un nativo y un bilingüe.

ELECCIÓN DE PROFESOR

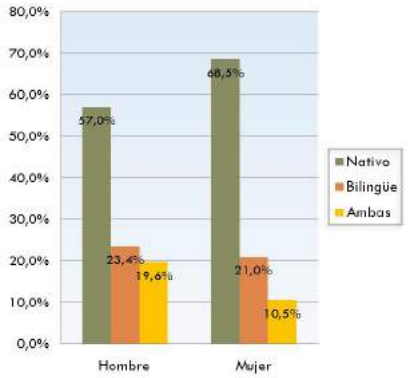


En los siguientes datos, seguimos tomando en consideración la diferencia que el alumno percibe entre estudiar la lengua en un país oficial o en el suyo propio, pero sumamos el factor del sexo y comprobamos que el nivel de admisión de un profesor no nativo también oscila considerablemente. Como puede comprobarse en la siguiente gráfica, las mujeres, frente a los hombres, tanto en su propio país como en el de la lengua oficial, prefieren un profesor nativo, con una diferencia porcentual de más de diez puntos. Por lo tanto, resulta evidente que las preferencias de las mujeres son claramente las del profesor nativo. Junto a este dato, otros relevantes son que existe exactamente la misma tolerancia entre hombres y mujeres a tener un profesor nativo o no nativo en su propio país (23,4 por ciento), mientras que en el país oficial de la lengua, en el caso de las mujeres, se produce un desplome muy marcado, hasta el 10,5 por ciento; algo que no sucede en el caso de los hombres.

ELECCIÓN DE PROFESOR EN EL PROPIO PAÍS DEL ESTUDIANTE



ELECCIÓN DE PROFESOR EN UN PAÍS CUYA LENGUA OFICIAL ES LA QUE SE ESTÁ APRENDIENDO

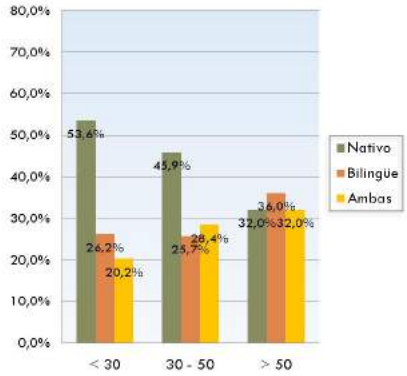


Por último, junto al criterio del lugar donde se estudia la lengua extranjera, analizamos las variantes sobre las preferencias que se crean atendiendo a las edades de los estudiantes. En el propio país del estudiante, los más jóvenes prefieren tener un profesor nativo (53,6 por ciento), mientras que a medida que aumenta la edad, disminuye claramente la preferencia por el docente nativo: un 45,9 por ciento entre estudiantes de entre treinta y cincuenta años y solo un 32 por ciento en mayores de cincuenta. Por tanto, la edad es un factor que condiciona notablemente las preferencias sobre el nativo. Seguramente, el incremento de la tolerancia al profesor no nativo en personas mayores de 50 años venga establecido por su propia experiencia a la hora de aprender una lengua. Hace unos años, el acceso a profesores nativos de otras lenguas en nuestro país era muy minoritario, mientras que en la actualidad, la movilidad es mucho mayor y la posibilidad de poder aprender con un profesor nativo ya no se concibe como algo extraordinario, sino como una posibilidad real y factible para nuestros jóvenes.

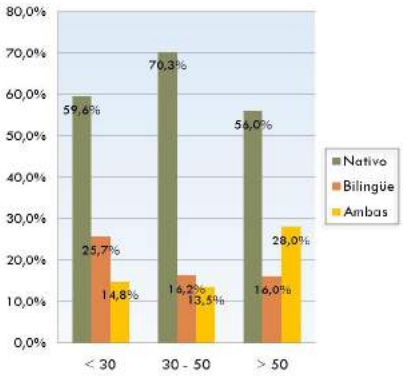
Atendiendo a la edad, pero en un país cuya lengua oficial es la que se estudia, los datos también resultan muy relevantes. En la franja de entre treinta y cincuenta años

se incrementa en 15 puntos la preferencia por el profesor nativo y en mayores de cincuenta años, este porcentaje se incrementa en más de 20 puntos. Es decir, en estos colectivos hay una asociación muy clara entre el país de la lengua y el profesor nativo.

ELECCIÓN DE PROFESOR EN EL PROPIO PAÍS DEL ESTUDIANTE



ELECCIÓN DE PROFESOR EN UN PAÍS CUYA LENGUA OFICIAL ES LA QUE SE ESTÁ APRENDIENDO

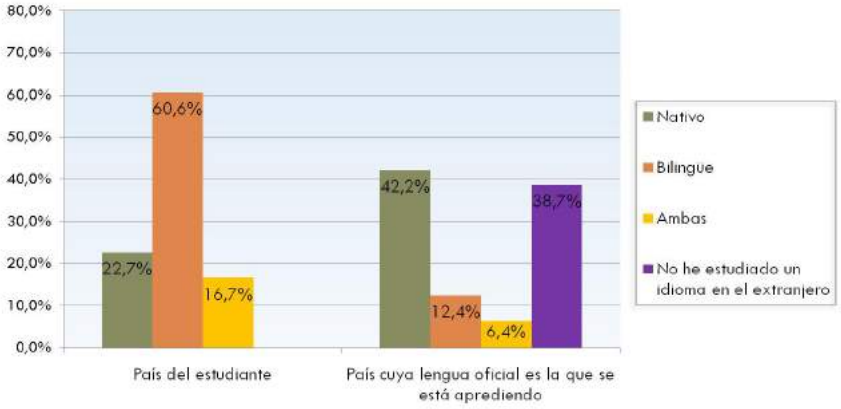


En la segunda parte de nuestra encuesta, se prestó atención no a las preferencias de los estudiantes, sino a la realidad que han vivido cuando han estudiado una lengua extranjera. Esta parte de la encuesta permite comprobar la gran diferencia, utilizando un término de Cernuda, entre la realidad y el deseo. Entre las preferencias que tienen los alumnos y a lo que realmente han accedido existen grandes distancias, a las que los profesionales de la enseñanza debemos prestar atención.

En cuanto a la elección del profesor, en el país del estudiante, el 60,6 por ciento ha estudiado con un profesor bilingüe, mientras que solo el 22,7 por ciento ha estudiado con un profesor nativo. El porcentaje de los alumnos que han estudiado con profesor nativo en un país de lengua oficial de la lengua que se estudia aumenta, como no podía suceder de otra manera, en 20 puntos. Como dato significativo, podemos observar en la gráfica que se produce un desplome de casi 50 puntos, en quienes han tenido un profesor bilingüe en países que tiene como lengua oficial la que se estudia. Algo que se entiende como algo lógico, puesto que encontrar, por ejemplo, en Alemania y un profesor bilingüe de alemán-español no ha sido, hasta ahora, algo sencillo.

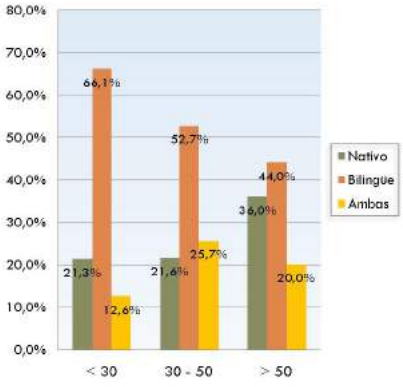
Sin embargo, el dato más preocupante que se obtiene sobre esta pregunta es que casi el cuarenta por ciento de los encuestados no ha tenido acceso a una situación de inmersión lingüística, puesto que nunca ha estudiado una lengua en un país de habla oficial. Por lo tanto, parece obvio que en este terreno si es importante realizar políticas educativas que permitan que este porcentaje descienda de forma considerable en los próximos años.

ELECCIÓN DE PROFESOR

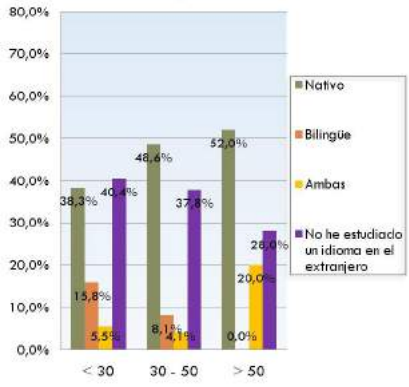


Si tenemos en cuenta las edades, en el país de los estudiantes, los profesores bilingües disminuyen a medida que se incrementa la edad de los estudiantes, lo que causa a su vez que los profesores nativos sean menos en los rangos de edades más jóvenes. En los países cuya lengua oficial es la que se estudia, en el grupo de mayores de cincuenta no existe el profesor bilingüe, porcentaje que llega al 15 por ciento en los alumnos más jóvenes; dato que puede considerarse significativo.

ELECCIÓN DE PROFESOR EN EL PROPIO PAÍS DEL ESTUDIANTE

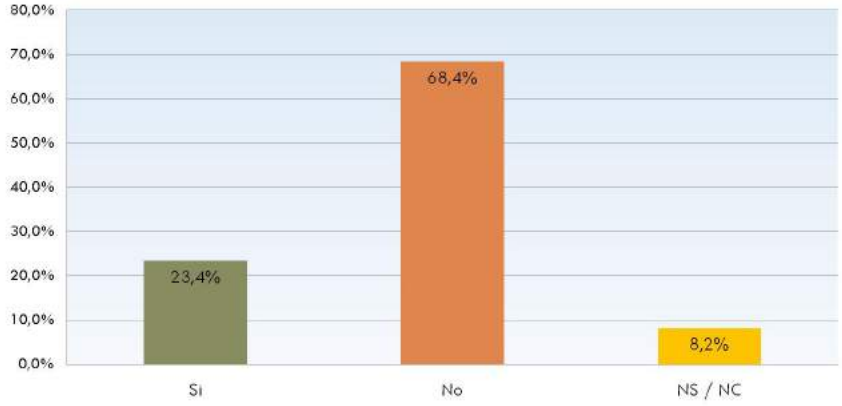


ELECCIÓN DE PROFESOR EN UN PAÍS CUYA LENGUA OFICIAL ES LA QUE SE ESTÁ APRENDIENDO



Como último apartado de la encuesta, se ha considerado importante el valorar en qué medida los estudiantes reconocen o no sus prejuicios a la hora de estudiar lenguas extranjeras, para poder saber cuánto pueden condicionar estos factores emocionales a la elección del profesor. Únicamente el 23,4 de los encuestados reconoce tener algún prejuicio, frente al 68,4 que piensan que no tiene prejuicios. Un 8,2 por ciento, no es capaz de discernir si los tiene.

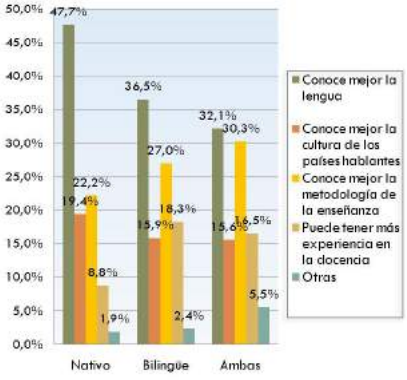
ELECCIÓN DE PROFESOR



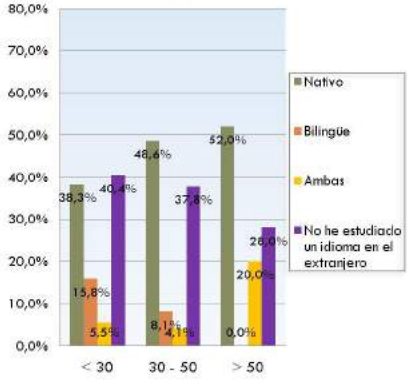
Junto al reconocimiento de prejuicios, resulta esencial saber cuáles son las razones que los estudiantes tienen para preferir un nativo frente a un bilingüe, o admitir ambas posibilidades. Las opciones que se facilitaron fueron: conoce mejor la lengua, conoce mejor la cultura de los países hablantes, conoce mejor la metodología de la enseñanza, puede tener más experiencia en la docencia u otras.

La mayoría cree que es mejor tener un profesor nativo y la razón que alegan, a gran distancia respecto a las demás, es que conoce mejor la lengua. Sin embargo, entre el nativo y el bilingüe no existe una gran diferencia porcentual si los elegimos porque conocen mejor la metodología de la enseñanza (del 22 al 27 por ciento en los países de origen de los estudiantes). Este es un dato que nos obliga a reflexionar, puesto que en cuanto al mejor conocimiento del método de enseñanza, los estudiantes son conscientes de que el ser un buen docente no se justifica únicamente por ser nativo. Se percibe que se reconoce que la metodología no aparece ligada ni al conocimiento en sí de la lengua, ni al origen del profesor.

RAZONES DE LA ELECCIÓN EN EL PROPIO PAÍS DEL ESTUDIANTE



RAZONES DE LA ELECCIÓN EN UN PAÍS CUYA LENGUA OFICIAL ES LA QUE SE ESTÁ APRENDIENDO



3. Conclusiones finales

Aunque hemos explicado los resultados obtenidos en cada una de las gráficas obtenidas de los resultados de la encuesta realizada, en este momento debemos esbozar las conclusiones más relevantes que se han obtenido, invitando al lector a hacer las suyas propias. A continuación, las enumeramos y presentamos la importancia que pueden tener en la enseñanza de L2 en un futuro:

1. Aunque los estudios especializados han demostrado que el aprender lenguas con profesores nativos no es garantía de que el aprendizaje sea exitoso, la encuesta ha demostrado a nivel global que los alumnos prefieren estudiar, en un porcentaje muy alto, con un profesor nativo. Este dato se debe vincular al hecho de que para los estudiantes el profesor nativo conoce mejor la lengua. Nuestro problema principal surge en la interpretación de las causas de sus reticencias a recibir la clase de lengua extranjera con un profesor bilingüe. Según nos han aclarado en las observaciones libres, en muchos casos, se han sentido defraudados porque el profesor que se les ofrecía por bilingüe no lo era y presentaba deficiencias importantes en alguna de las competencias lingüísticas. Esta realidad pasada y presente, sin lugar a dudas, desvirtúa y desprestigia injustamente el concepto de bilingüismo, que los especialistas asociamos a personas con dos lenguas adquiridas a la perfección e intercambiables en diferentes contextos sin dificultad alguna.

2. Los estudiantes en su mayoría prestan escasa importancia a la formación metodológica del profesor y, demasiada, a su origen. Esto en sí mismo es un problema serio, puesto que hay muchos nativos que no están capacitados para poder ser profesores de lenguas extranjeras. Esto se puede producir simplemente porque no conozcan bien su propia lengua, aunque la empleen a nivel usuario, presentan lagunas gramaticales y léxicas importantes; o bien porque no están formados como profesores de E/LE y no pueden realizar las funciones docentes adecuadamente. Por lo tanto, es necesario inculcar y promocionar la importancia del aspecto formativo, al igual que el de la actualización docente.

3. Se observa todavía un importante número de estudiantes que estudian lenguas extranjeras en sus propios países de origen, pero todavía es demasiado escaso el porcentaje de estudiantes que ha estudiado una lengua extranjera en situación de inmersión lingüística. Este dato resulta preocupante porque son sobradamente conocidas las ventajas que esta experiencia posee en la adquisición de una lengua. Con este dato se demuestra que todavía queda un largo camino por recorrer en materia educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Referencias Bibliográficas

Martín Martín, J.M. (1999): "El profesor nativo de español", F. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas, F. Ruiz (eds.), *Actas del X congreso ASELE* (*Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999*), Cádiz: Universidad de Cádiz, 433-438.

LAKATOS, S. y UBACH, A. (1995): "¿Profesor nativo o no nativo?", M. Rueda, E. Prado, J. Le Mem, F.J. Grande (eds.), *Actas del VI congreso ASELE (León, 5-7 de octubre de 1995)*, Léon: Universidad de León, 239-244.

BLANCO, M.L. y HENDERSON, R. (1998): "Advantages and disadvantages of native and non-native language teachers", *GRETA 6/2*, 17-21.

CHACÓN, R. (1999): "El componente 'nativo' entre las cualidades del profesor de lenguas extranjeras", *Actas de las XIV Jornadas pedagógicas de GRETA (Granada, 10-12 de Septiembre de 1998),* 111-120.

Evaluar la pronunciación por medio de una prueba familiar para el evaluado y de corrección fácil y rápida para el profesor

Inmaculada C. Báez Montero
Grupo de Investigación de Lengua Española y Lengua de Signos (GRILES)
Universidad de Vigo

1. Introducción

Una de las pruebas de evaluación de ELE que menos éxito está teniendo en los últimos tiempos es la evaluación a través de la lectura en voz alta. Sin embargo, las características de la prueba no justifican su mala consideración. Creemos que un buen diagnóstico de la capacidad de leer en voz alta permitirá averiguar qué aspectos de la expresión oral necesitan mejorarse y qué aspectos han alcanzado un nivel aceptable. Tanto las habilidades como las deficiencias que se manifiestan en la lectura en voz alta son, o pueden llegar a ser, indicio de otras competencias comunicativas orales más difíciles de evaluar.

La lectura en voz alta es una actividad con la que tanto estudiantes[1] como profesores están muy familiarizados, por lo que puede resultar más viable que otras modalidades de expresión oral a la hora de enfrentarse con el problema de la evaluación.

En nuestra exposición revisaremos la conveniencia[2] de la evaluación a través de la lectura en voz alta, los aspectos de la lengua oral que dicha prueba nos permite medir y su aplicación en la evaluación de los distintos niveles de español L2.

¿Por qué una prueba oral?

Preferimos la lectura en voz alta y no otras formas de comunicación oral porque un buen diagnóstico de la capacidad de leer en voz alta permitirá averiguar qué aspectos de la capacidad de expresión oral necesitan ser mejorados y cuáles han alcanzado un nivel acceptable. Con la lectura en voz alta evaluamos la producción y la articulación, es una prueba individual que puede hacerse en el grupo y la evaluación de la lectura en voz alta es un buen complemento de la expresión escrita.

Como ya hemos dicho la lectura en voz alta es un práctica frecuente en la actividad docente y discente de todas las asignaturas y en casi todas las culturas. Esa fa-

1. La primera versión de este trabajo la presenté en el congreso *Retos del Hispanismo en la Europa Central y del Este* celebrado en la Universidad Jagellonica (Cracovia) del 14 al 16 de octubre del 2005. Mi trabajo estaba dedicado a mis alumnos Erasmus de Polonia en la Universidad de Vigo (Mateusz, Iwona, Beata, Monika, Agneska, Jana, Sylwia, Roberto, Katarzyna, Mazda, Marta, etc.) durante los cursos 2002-2004 quienes, con su interés por la lengua y cultura de mi país, provocaron mi interés por visitar el suyo.

2. La experiencia práctica es un resumen de *La evaluación de la lengua a través de la lectura en voz alta*, trabajo presentado en el *I Foro de Español lengua extranjera* celebrado en Valencia el 18 y 19 de febrero de 2005. En dicha presentación abordé aspectos relacionados con la aplicación de la prueba, su diseño, la elaboración de la plantilla de corrección, tipos de textos, etc. La conjunción de estos dos trabajos y la experiencia de la puesta en práctica en los cursos de español para extranjeros de la Universidad de Vigo, de los que fui creadora en 1991 y coordinadora durante muchos años, ven ahora la luz tras la revisión y presentación en este XXV congreso de ASELE.

miliaridad con esta actividad permite rebajar el nivel de estrés cuando se usa como prueba de evaluación.

Incluir el dominio de la oralidad en la evaluación conlleva la introducción de aspectos orales en la programación docente que, es en muchos casos un olvidado.

Proponemos la lectura en voz alta como prueba de evaluación porque creemos que la aplicación de esta prueba tiene una notable utilidad para matizar y completar los resultados de las pruebas escritas.

La elaboración de nuevas pruebas de evaluación basadas en la oralidad supone, entre otras cosas, un reto personal porque tenemos excelentes pruebas escritas que, en muchos casos, son suficientes para conocer el nivel de español escrito, pero la presencia de la oralidad en este tipo de situaciones de clasificación y evaluación de niveles es poco más que testimonial. Las pruebas escritas se administran en grupo y permiten obtener una idea bastante aproximada del nivel de español de nuestros alumnos; sin embargo, con los años hemos llegado a la conclusión de que, haciéndonos eco de las tendencias actuales, no podemos basar la evaluación del nivel de lengua solo en eldominio de la expresión y comprensión de la escritura, es decir, por difícil que sea, no podemos prescindir en las evaluaciones de la lengua oral aunque no dispongamos aún de herramientas para una evaluación completa de la expresión y percepción oral.

Aunque somos conscientes del importante cambio que se está produciendo con las nuevas prácticas comunicativas escritas como los chats, SMS, etc., sabemos que la comunicación escrita es ocasional y menos frecuente que la oral; hablamos más que escribimos, y las tendencias comunicativas en la metodología de la enseñanza del español son una prueba y por eso se orientan en esta dirección. La expresión oral en los métodos llamados "comunicativos" es uno de los puntos principales en los programas de enseñanza del español en los países de origen de nuestros estudiantes. Tenemos muchas pruebas "dinámicas", es decir, pruebas sencillas de administración y rápidas de corrección que nos permiten clasificar a los alumnos según su dominio de la lengua escrita, pero pocas que evalúen la lengua oral.

¿Por qué la lectura en voz alta y no otras formas de comunicación oral?

Evidentemente, conociendo el resultado de una prueba de evaluación basada en la lectura en voz alta no podemos valorar toda la competencia oral de nuestros alumnos, pero si podremos aprovechar los resultados para diseñar con más precisión los objetivos de aprendizaje de gran parte de los aspectos relacionados con la expresión oral de nuestros alumnos.

La lectura en voz alta es una forma muy particular de comunicación puesto que no permite al emisor elegir ni el tema ni las palabras de su exposición, sino que debe limitarse a poner su voz al servicio del texto. Sin embargo, es obvio que

> [...] *la actividad de leer implica el dominio de aproximadamente 350 subdestrezas algunas tan importantes como la comprensión de los significados de la palabra en el contexto, discernir la idea*

principal de las secundarias, inferir las informaciones no explícitas en el texto a partir de las verbalizadas, distinguir entre hechos opiniones, etcétera. (Alvárez 2004, 140)

La lectura en voz alta es un buen complemento de la evaluación de la comprensión y expresión que realizamos en las pruebas escritas porque nos permite evaluar no sólo producción sino también articulación. La lectura en voz alta es una práctica con la que tanto estudiantes como profesores están muy familiarizados y, por lo tanto, a la hora de enfrentarse con el problema de la evaluación, puede resultar más viable que otras modalidades de expresión oral. Aunque es una tarea compleja de evaluar, es factible de controlar y, además, tanto las habilidades como las deficiencias que se manifiestan en la lectura en voz alta también son prueba de deficiencias o aciertos en otras áreas de la competencia comunicativa oral. Evidentemente, tampoco podemos olvidar que la lectura en voz alta es una actividad que la comunidad considera culturalmente valiosa e importante, y que los hablantes son muy críticos cuando se trata de juzgar la aceptabilidad de la pronunciación.

Otra ventaja no desdeñable consiste en que a pesar de su carácter de prueba individual puede administrarse en el grupo, mientras los demás compañeros también van preparando su prueba.

2. ¿Cómo evaluar de la lectura en voz alta?

Para poder evaluar la lectura en voz alta, al igual que para otras evaluaciones individuales o colectivas, diferenciamos básicamente dos pasos o etapas en el proceso de preparación. La primera consiste en la delimitación de los criterios que pretendemos evaluar; para ello debemos asignar a cada concepto o criterio un valor (no necesariamente numérico; puede ser cualitativo (del tipo: adecuada / aceptable / deficitaria), que nos permita ordenar la destreza o subdestreza evaluada, que es lo que llamamos jerarquizar los criterios. Una vez marcados y jerarquizados los criterios, podremos iniciar la puesta en práctica, es decir, la aplicación de la prueba.

A la hora de delimitar los criterios de evaluación intentamos abarcar todos los aspectos que, desde nuestro punto de vista, deben tenerse en cuenta en la evaluación de la lectura en voz alta, agrupados en a) *la articulación y los rasgos prosódicos*, b) *el ritmo*, c) *la fluidez*, y c) *el volumen o intensidad*.

a) La articulación

Incluimos en la *articulación* los aspectos relacionados con la pronunciación de los sonidos; los movimientos articulatorios y la abertura bucal deben ser suficientemente controlados para que se oigan con nitidez los sonidos vocálicos, los consonánticos y los grupos tanto vocálicos (diptongos e hiatos), como consonánticos, y la acentuación. Agrupamos las dificultades en la articulación teniendo en cuenta las causas, por lo que diferenciamos:

i. *Dificultades propias de la lectura de las grafías* entre las que incluimos, por un lado, los casos de no correspondencia biunívoca entre fonemas y grafías como los so-

nidos idénticos provenientes de la lectura de dos o más grafías (*b/v <viene-bien>, g/j <jinete-gitano>, c/qu/k <cortar-queso-kilómetro>*); y, por otro lado, las grafías que pueden ser leídas con dos o más sonidos distintos (*g/c <gato-ángel>, c/k/θ/ <casa-cero>*). También incluimos en este apartado los errores de acentuación como, por ejemplo, la distinción entre palabras agudas, llanas y esdrújulas tanto si son conocidas como si no lo son (nombres propios como *Rubén Darío*, *Dalí*, *león*, *cucurucho*, *intrépido*, etc.).

ii. *Dificultades en la articulación de los fonemas* donde incluimos la pronunciación de todos los fonemas del español. El grado de dificultad depende de la lengua de procedencia de los alumnos, pero los errores más frecuentes están en la articulación de la interdental *apreciamos*, *reconocer*, *cielo*, *científicos*, palatal lateral (*estrellas*, *trillardos*), vibrante múltiple y simple (*reconocer*, *recuento*, *para*, *seguro*), sibilantes (*solo*, *luminoso*, *cansado*), fricativa velar sorda (*ojos*, Ángel, *Jiménez*), implosivas (*obtener*, *actuar*).

En cuanto a la jerarquización de este apartado, consideramos que para el cómputo general de la prueba podemos atribuir a la articulación el 50% de la puntuación total.

b) El ritmo

Entendemos por *ritmo* la sucesión de contrastes en la lectura que otorgan mayor intención comunicativa y naturalidad. Aunque tradicionalmente se distinguen tres tipos de acento[3], solo tendremos en cuenta la entonación, el énfasis y el uso de las pausas.

i. Llamamos *entonación* a la línea curva melódica con que se produce un enunciado. La línea melódica viene dada por el grupo fónico, unidad que definimos como fragmento de discurso delimitado por dos pausas sucesivas. Aunque el objeto de análisis de la entonación debe ser, por lo tanto, el grupo fónico, no podemos por menos de señalar que no existen reglas explícitas para efectuar la separación entre estas unidades. Generalmente, se considera que es la significación, la sintaxis y, a veces, elementos de naturaleza puramente fisiológica lo que nos marcará la separación de los distintos grupos fónicos. Los signos de puntuación son un buen apoyo para la lectura.

Aunque no hay acuerdo sobre el análisis que se debe hacer de estas unidades, unos consideran que están constituidas por un cuerpo melódico (no susceptible de divisiones) y un final (donde se encuentra la información) y otros consideran que alrededor de toda línea melódica puede haber puntos significativos. Siguiendo a Quilis (1985), Gil (1990) o Schwegler (2007), solo evaluaremos el final de cada grupo fónico de tendencia ascendente o descendente. Observaremos la entonación ascendente (anticadencia) en las preguntas y admiraciones, la descendente (cadencia) al final de los enunciados.

3. Acento de *intensidad* (o sonoridad): se obtiene produciendo un aumento de la intensidad expiratoria en la unidad acentuada; nos permite diferenciar las sílabas tónicas de las átonas. Acento *tónico* (musical): se consigue introduciendo una variación en el tono general aumentando, descendiendo o manteniendo el tono de la unidad que lo recibe. Acento cuantitativo, de cantidad: supone una mayor duración de la sílaba acentuada frente a las no acentuadas.

Además, la lectura debe tener los matices necesarios para realzar los contenidos textuales.

En cuanto a la valoración de este criterio pensamos que es importante que la lectura en voz alta no sea una lectura plana, por lo que creemos que más de la mitad de la puntuación del ritmo debe ser asignada a este criterio.

ii. El *énfasis* consiste en marcar con la voz aquellas palabras que conllevan los puntos de mayor contenido del texto, lo que nos permite detectar también aspectos relacionados con las dificultades de la lectura comprensiva.

iii. Utilizamos el término *duración* para referirnos a la realización tanto de las pausas entre oraciones, como a la pronunciación de las sílabas y palabras y a la ubicación adecuada de las pausas. Como sabemos, las pausas pueden utilizarse para marcar los contrastes en la lectura con el fin de otorgarle cierto suspense, darle tiempo al oyente para que reflexione acerca de los contenidos del texto o los asimile y marcar un cambio de idea.

Consideramos que la puntuación total que debe asignarse a este criterio debe estar entre el 30-40%.

c) La fluidez

Las variaciones de duración (o variaciones de tempo) ofrecen el tercer parámetro suprasegmental. Se puede aumentar o disminuir la velocidad con que se emiten sílabas, palabras y oraciones para transmitir diferentes tipos de significado. Esto tiene que ver con la velocidad de la lectura y con el número de palabras pronunciadas por segundo.

Aunque disponemos de estudios técnicos que delimitan la velocidad lectora, nuestra experiencia de hablantes nos permite prescindir de la rigidez de este tipo de mediciones y evaluar teniendo en cuenta la percepción e intuición del evaluador. Diferenciaremos únicamente registro estandarizado, lectura demasiado rápida y demasiado lenta. También tendremos en cuenta otros errores como los *lapsus,* errores en la pronunciación de palabras y cambios de palabras por otras, las *vacilaciones,* entre las que incluimos los falsos inicios, las reformulaciones del texto y las pausas demasiado extensas o hechas en lugares en que no corresponde hacer pausa.

d) La intensidad o volumen

Como señala Quilis (1985), el rasgo prosódico de la *intensidad* se utiliza para transmitir diferencias de significado muy marcadas, como el aumento de volumen que, generalmente, se asocia con el enfado, o los sutiles contrastes que se pueden percibir entre las distintas sílabas de una palabra.

La intensidad que el sujeto le imprime a su voz durante toda la lectura debe aplicarse de acuerdo con las características físicas del lugar. Un volumen adecuado debe ser aquel en que la voz pueda escucharse hasta en la última fila de la sala. Lo evaluamos positivamente cuando la intensidad de la voz es adecuada, ni mucho volumen, ni volumen bajo. No lo tenemos en cuenta en la mayor parte de los casos; creemos que solo debe ser evaluable en el caso de futuros profesores de español.

e) Evaluación general de la lectura en su conjunto

El evaluador, como hablante de la lengua, puede considerar otros aspectos que no han sido recogidos en nuestra propuesta. La ponderación de los criterios depende de los niveles de español de los alumnos. Los resultados de la prueba nos permiten cuantificar o valorar dependiendo de los intereses y necesidades.

Si la prueba se graba podemos realizar la evaluación al mismo tiempo que se produce la lectura o bien *a posteriori*. Recomendamos la grabación y su posterior digitalización.

3. Elaboración de la prueba

Al igual que para cualquier prueba diferenciamos tres fases en la aplicación y diseño de la prueba que son: la selección de textos, su análisis y la preparación de la plantilla de corrección.

3.1. Selección de textos

Ponemos de ejemplo dos textos que se corresponden con los niveles inicial y superior.

El texto seleccionado para el nivel inicial es un texto adaptado tomando como base una noticia breve de una revista juvenil.

¿Más estrellas que granos de arena?

Seguro que te habrás cansado pronto de contar estrellas..., lo que no le ha pasado a Ángel Jiménez, un astrónomo que ha hecho el recuento de los puntos luminosos del cielo que se pueden reconocer: ¡nada menos que 70 trillardos!

Aunque a ojos vista solo apreciamos unas 5.000, los científicos, con sus telescopios, han calculado primero las estrellas que hay en una porción de cielo, para luego obtener las que hay en el firmamento.

Repoducimos la parte incial del texto para la evaluación de los alumnos del nivel superior titulado *Los abuelos de Ana* de Almudena Grandes, publicado en el *País Seman*al (25/01/05).

El teléfono sonó a las dos y media de la mañana y Ana se despertó primero, pero Emilio estaba más cerca.

-¿Sí? Hola, Asun... -en ese momento, ella sintió un sabor amargo trepar por la garganta-.

Claro, claro, no te preocupes... Yo se lo digo, ahora mismo volvemos a llamar.

-Mi tía Jacinta.

-Sí -Emilio se volvió hacia Ana, la abrazó, la besó muchas veces en el pelo-, lo siento mucho, de verdad. Su mujer lloraba sin decir nada y él prefirió ahorrarse lo demás, todas esas frases hechas que le vinieron a la cabeza como si formaran parte de un guión trivial, demasiado bien aprendido, ya era muy mayor, antes o después tenía que pasar; es lo mejor para todos, estaba sufriendo mucho. La tía Jacinta, hasta donde él sabía, siempre había sufrido mucho pero no se había rendido nunca hasta ahora. Se merecía, como mínimo, ese epitafio.

3.2. Análisis de textos para detectar y jerarquizar las dificultades

Nos detendremos fundamentalmente en las particularidades del texto del nivel inicial. Teniendo en cuenta los parámetros de evaluación de la prueba expuestos anteriormente podríamos considerar:

i. *Las dificultades de lectura* más frecuentes son las que presentan los numerales: 5.000, 70, las distintas grafías para una misma articulación [a/ha], [calculamos/que], [ojos/Ángel Jiménez] o la idéntica grafía para distintas articulaciones como [seguro/Ángel], [científicos/contamos]

ii. En cuanto a las *dificultades de articulación* las más generales para alumnos del invel incial residen en la pronunciación de las *Interdentales* de palabras como *apreciamos, reconocer, cielo, científicos,*las vibrantes **múltiple**s como las de *reconocer, recuento,* o las simples como las de *para, seguro,* las sibilantes de *solo, luminoso* y *cansado* o la fricativa velar sorda en *ojos, Ángel, Jiménez*. También las implosivas como *obtener* pueden presentar dificultad no solo de articulación sino también en la percepción de su pronunciación por otros hablantes sobre todo si están en Galicia. Las esdrújulas en palabras como *astrónomo, científicos,* las palabras de cuatro sílabas como *firmamento* e incluso las palatales laterales como las de *estrellas, trillardos*, también nos dan información no sólo de su pronunciación en español sino del sistema fonológico su lengua.

   El número de palabras es reducido, son un total de 55, un número aceptable para alumnos de nivel inicial y básico (A1 y A2) que ya han practicado la lectura de la lengua española en un curso de iniciación.

iii. *Las dificultades de entonación* en el texto del nivel inicial se refieren fundamentamente a la detección y emisión de la estructura interrogativa que se presenta en el texto como la del título *¿Más estrellas que granos de arena?*, la exclamativa como *¡Nada menos que 70 trillardos!*, la suspensión de secuencias que precisan para su expresión una ruptura del discurso como *contar estrellas...*, que contrastan con las enunciativas que, **lógicamente**, son mayoritarias.

iv. *Las dificultades de ritmo* radican fundamentalmente en el punto y aparte, punto y seguido, Incisos, pausas demasiado extensas, pausas hechas en lugares en que no corresponde hacer pausa, etc.

3.3. Preparación de la corrección

a) Plantilla de corrección

Debe constar:

- Nombre del alumno
- Localización de la grabación
- Reproducción del texto seleccionado para el nivel (inicial, intermedio o superior) del alumno
- Código de colores que represente el criterio al que se adscriben las palabras seleccionadas

El texto seleccionado que usamos como ejemplo para el análisis y preparación de la plantilla de corrección y pautas del corrector ¿Más estrellas que granos de arena?, extraído de la revista juvenil *Muy interesante junior*, para alumnos principiantes está compuesto por: 3 párrafos, 80 palabras, 386 caracteres, 55 palabras distintas y todos los fonemas del sistema fonológico del español.

b) La pauta del evaluador

		BIEN	ACEPTABLE	MAL	TOTAL
ARTICULACIÓN					
	Lectura				
	Producción				
RITMO					
	Entonación				
	Énfasis				
	Pausas				
FLUIDEZ					
	Velocidad				
OTROS					
	Lapsus				
	Vacilaciones				

c) Administración de la prueba

Para poner en práctica la evaluación a través de la lectura en voz alta los pasos son los mismos que en cualquier prueba escrita:

- Identificación del alumno (bien por parte del profesor o del propio alumno); momento que aprovechamos para que los alumnos se relajen y se olviden de la presión de una evaluación puesto que las preguntas son personales.
- Hacer leer al alumno un texto relativamente breve (una página a espacio doble).

La lectura de un texto de no más de 60 segundos es suficiente.

- Se pueden llevar a cabo la corrección de la prueba y la evaluación del nivel de lectura del alumno al mismo tiempo que este realiza la lectura o con posterioridad si se graba. Creemos que la confección de la ficha de evaluación facilita la toma de datos y permite al evaluador simultanear la evaluación con la anotación de la información obtenida en la plantilla de corrección. La grabación de la prueba permite oírla y revisarla tantas veces como el evaluador considere si necesita confirmar los datos pero, lógicamente, exige más tiempo de corrección.
- La combinación de ambos métodos permite, además de subsanar errores técnicos, reducir o aumentar el grado de exhaustividad en el análisis cuando sea necesario, baremar o calificar teniendo en cuenta al grupo y, sobre todo, reducir el estrés que padecen los evaluadores en las pruebas de calificación perecederas.

4. Conclusiones y consideraciones

La evaluación a través de la lectura en voz alta permite matizar el nivel asignado en las pruebas escritas. La combinación de ambos métodos (lectura y prueba escrita) tiene muchas ventajas pero como ya hemos dicho nos da la posibilidad subsanar errores de programación y variar los objetivos de enseñanza y aprendizaje cuando sea necesario. Aunque los niveles son variables, podemos diferenciar a grandes rasgos tres niveles de lectura en voz alta: 1) *nivel inicial-intermedio* al que le corresponde una lectura fonológica, 2) *nivel intermedio-superio*r al que le corresponde una lectura entonativa y 3) *nivel superior* al que le corresponde una lectura, además de entonativa, enfática.

Los casos que presentamos pueden servir de ejemplo para la elaboración de nuevas pruebas y de ejercicios que sirvan de simulacros para la preparación de las pruebas definitivas.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, A. (2004): "Las formas de expresión oral", *Hablar en español*, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Domínguez Dapena, C. (2004): *Técnicas de expresión oral*, Vigo: Galaxia.

Gil, J. (1990): *Los sonidos del lenguaje*, Madrid: Síntesis.

Gómez Torrego, L. (1997): *Gramática didáctica,* Madrid: SM.

Laboratorio de Fonética de La Universidad de Concepción (Chile): Página web del Laboratorio de Fonética. <http://www2.udec.cl/-heperez/fonetica.html> [consulta: 28, octubre, 2014]

Navarro Tomás, T. (1982): *Manual de pronunciación española* [21ª ed.], Madrid: CSIC.

Quilis, A. (1985): *Comentario Filológico,* Madrid: ArcoLibros.

Schwegler, A., J. Kempff y R. Barrutia (2007): *Fonética y Fonología Españolas*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Andamiaje entre pares en e-tándem: actitudes y calidad de la interacción

Sonia Bailini
Università Cattolica del Sacro Cuore (Milán)

1. Marco teórico y metodología de investigación

En esta comunicación se presentan los resultados de un estudio cuyo propósito era observar si y en qué medida se podía mejorar la calidad de la interacción en e-tándem entre aprendientes de lenguas afines interviniendo en algunas de las actitudes que caracterizan el andamiaje entre pares. El marco teórico de referencia es el de la teoría sociocultural aplicada al aprendizaje de idiomas (Lantolf y Appel 1994; Williams y Burden 1999; Lantolf 2000; Lantolf y Thorne 2006) desde cuya perspectiva el andamiaje (*scaffolding*) es un tipo de interacción que se concretiza a través del diálogo colaborativo en que un aprendiente más competente puede ayudar a un novato a tomar conciencia de sus dificultades lingüísticas y a desarrollar estrategias para resolverlas de manera autónoma.

Los datos y ejemplos de andamiaje en que se basa este estudio se han extraído de un corpus de interacciones en e-tándem entre 24 parejas de nativos/no nativos de español e italiano, cada uno de los cuales estaba aprendiendo la lengua del otro[1]. Los informantes habían adherido de forma voluntaria al proyecto y la formación de las parejas se hizo teniendo en cuenta el nivel de competencia en las respectivas LE, la compatibilidad entre estilos de aprendizaje, el grado de motivación y la edad. Los niveles de competencia se establecieron a través de una prueba que se suministró al comienzo del proyecto y que dio como resultado la siguiente repartición: 4 parejas de nivel A1; 7 de nivel A2; 6 de B1 y 7 de B2, con las que se formaron un grupo experimental (GE, 11 parejas) y otro de control (GC, 13 parejas). Para el análisis del andamiaje se utilizó la adaptación de la Escala de Lidz (1991)[2] elaborada por De Guerrero y Villamil (2000: 53) en la cual, por razones prácticas, se redujeron a diez las doce actitudes deseables del interlocutor más experto con respecto al novato.

1. *Intencionalidad*: intentar mantener la interacción, captar la atención del interlocutor y manifestar la voluntad de cumplir con el objetivo planteado.
2. *Significatividad*: destacar lo que se considera importante que el interlocutor observe, señalar las diferencias relevantes ofreciendo información detallada al respecto.
3. *Punto de vista*: intentar ver lo que se está haciendo con los ojos del interlocutor.
4. *Control de la tarea*: gestionar la actividad de manera que el novato llegue a solucionar el problema activando las estrategias necesarias.
5. *Aprobación*: mantener alta la autoestima del novato.

1. Todos los participantes estaban asistiendo a cursos oficiales de sus respectivas LE en sus países. Los informantes españoles procedían de dos centros: la Universidad de Salamanca (Filología Italiana) y la Escuela Oficial de Idiomas de Terrassa (Barcelona). Los italianos eran alumnos de español de la Facultad de Ciencias Lingüísticas de la Universidad Católica de Milán (Campus de Brescia).
2. La Escala de Lidz se basa en el concepto vigotskyano de Zona de Desarrollo Próximo y en los trabajos de Feuerstein sobre la evaluación dinámica y se refiere al andamiaje entre adultos y niños.

6. *Reto*: mantener la dificultad de la actividad dentro de la ZPD del novato: no demasiado fácil pero tampoco demasiado difícil para evitar el desánimo y la sensación de incapacidad.
7. *Diferenciación psicológica*: desplazar la atención de la figura del tutor experto a la del interlocutor-novato y evitar la competencia con éste.
8. *Sintonía*: entender la actitud y el estado de ánimo del novato y comportarse conforme a ello, intentando entrar en sintonía.
9. *Participación afectiva*: manifestar cariño hacia el novato y expresar participación en lo que se está haciendo juntos.
10. *Cambio*: comunicar al novato sus progresos y avances.

Cuadro 1. Simplificación nuestra de la Escala de Lidz (1991) ya adaptada por De Guerrero y Villamil (2000)

La experimentación tuvo una duración total de siete meses: en los primeros tres se observó en qué medida los comportamientos de los participantes reflejaban las actitudes deseables en la relación experto-novato enumeradas en la Escala de Lidz. En esta fase, tanto el GE como el GC recibieron sólo las instrucciones previstas por el método e-tándem (Hehmann y Ponti Dompé 2003) para la revisión mutua de los textos, que se sintetizan en el cuadro 2.

CÓMO CORREGIR EL TRABAJO DE MI COMPAÑERO
1. Corregir sólo los errores que me parecen más graves. 2. No corregir más de 5 o 6 errores en cada texto. 3. Marcar el error y la corrección con colores diferentes.

Cuadro 2. Instrucciones generales sobre la modalidad de corrección en tándem (GE + GC)

El gráfico 1 resume el grado de presencia de las actitudes deseables de la Escala de Lidz en las 24 parejas analizadas (GE + GC) en los primeros tres meses de interacción.

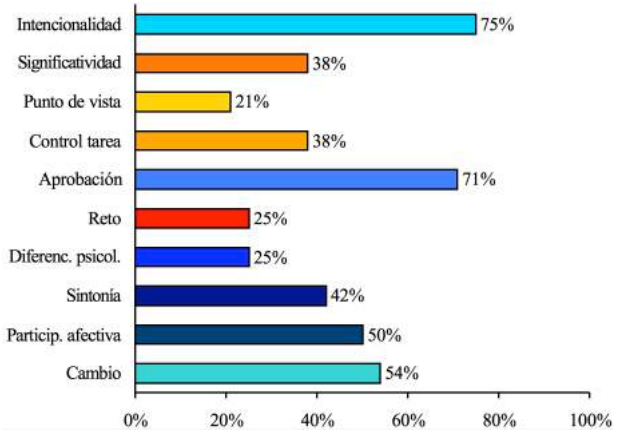


Gráfico 1. Características del andamiaje en los primeros tres meses de interacción (GE + GC)

Como se puede ver, se han detectado porcentajes bastante altos de intencionalidad (75%), aprobación (71%), participación afectiva (50%), cambio (54%) y sintonía (42%), es decir aquellas actitudes relacionadas más con la esfera interpersonal, las estrategias de cortesía y el compromiso hacia el aprendizaje de la LE. En cambio, los porcentajes relacionados con la capacidad de control de la tarea (38%), la significatividad (38%), la diferenciación psicológica (25%), el reto (25%) y la asunción del punto de vista (21%) indican la necesidad de orientar a los aprendientes hacia una mejora de las mismas, ya que la eficacia del andamiaje depende de su nivel de calidad. Con este objetivo, a partir del tercer mes se introdujo en el GE la variable indicada en el cuadro 3 y luego se comparó el andamiaje del GE con el GC en los últimos cuatro meses de interacción. Las cuatro sugerencias ilustradas en el cuadro 3 invitaban a un mayor control de la tarea de revisión a través de una selección cualitativa de los errores, cuyo objetivo era por un lado el de mantener la dificultad de la actividad de revisión dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del compañero novato y, por otro, el de llamar la atención de los aprendientes sobre la forma (O'Rourke 2005; Ware y O'Dowd 2008; Doughty y Williams 2009) a través de la reflexión metalingüística contrastiva entre sus respectivas L1 y LE.

ALGUNAS SUGERENCIAS SOBRE CÓMO CORREGIR EL TRABAJO DE VUESTRO COMPAÑERO

Queridos alumnos:
he leído con cuidado vuestros textos de los últimos tres meses y ha sido un placer observar que os corregís de manera muy atenta y seria. Para ayudaros a mejorar la calidad de vuestro trabajo de corrección, os adjunto aquí algunas sugerencias:

Cuando corrijáis no penséis en cómo habríais escrito aquella frase, sino intentad guardar lo bueno que haya en el mensaje de vuestro compañero: si hay muchos errores corregid sólo lo necesario para que su frase resulte aceptable en vuestro idioma.

Seleccionad los errores más relevantes en el trabajo de vuestro compañero e intentad llamar su atención con alguna sugerencia para que aprenda a evitarlos.

Observad y marcad los errores más frecuentes de vuestro compañero y, al final de cada revisión, intentad escribir un pequeño comentario de alerta para que se fije en algunos aspectos concretos de vuestra L1. Por ejemplo: *"Haces a menudo este error... Recuerda que en italiano funciona así... mientras que en español.../ Recuerda que en español funciona así.... mientras que en italiano..."*

4. Observad los errores de vuestro compañero y preguntaos: ¿Por qué habrá cometido este error? ¿Hasta qué punto su lengua materna 'se ha colado'? Se trata de observar vuestra lengua a través de los errores de vuestro compañero y destacar los puntos de contraste.

Imprimid esta hoja y tened en cuenta estas sugerencias cuando corrijáis el trabajo de vuestro compañero. Quedo a vuestra disposición para cualquier duda o pregunta. Como siempre, os pido que me pongáis en copia a todos vuestros intercambios: sonia.bailini@unicatt.it

Cuadro 3. Variable orientada a la mejora de la calidad de la interacción

No se ha considerado significativo, para el objetivo de este estudio y dadas las características de los participantes, ofrecer pautas para el refuerzo de la actitud de diferenciación psicológica entre novato y experto, ya que los roles se alternaban continuamente y también porque, al tratarse de un estudio longitudinal en el que las parejas interaccionaron con regularidad a lo largo de siete meses, se perfirió dejar que cada una buscara su propio equilibrio. La idea de escribir un recordatorio para el compañero novato al final de cada actividad de revisión tenía la función de estimularlos a reflexionar en clave contrastiva y a verbalizar sus hipótesis sobre las causas de los errores.

2. Análisis de los resultados

El análisis de los resultados pretendía observar si las sugerencias que se les brindaron a las parejas del GE determinarían, en los cuatro meses siguientes, algún cambio con respecto a las cuatro actitudes en que se habían detectado más dificultades, es decir significatividad, control de la tarea, punto de vista y reto. La comparación de estos datos con los del GC permitirían observar si la intervención didáctica había llevado a una interacción más provechosa, cuyos efectos deberían mostrar un pasaje paulatino de la heterorregulación a la autorregulación, que se traduciría en un mayor control del proceso de producción escrita en la LE por parte del novato y en una menor necesidad de la ayuda (en forma de revisiones) del compañero experto. En el producto concreto de este proceso, o sea la interlengua, debería observarse una progresiva reducción de los errores de los aprendientes del GE con respecto a los del GC.

El gráfico 2 destaca que la capacidad de brindar información detallada acerca de los errores señalados pasó del 45% al 73% en las parejas del GE frente a un incremento tan sólo del 31% al 38% en el GC.

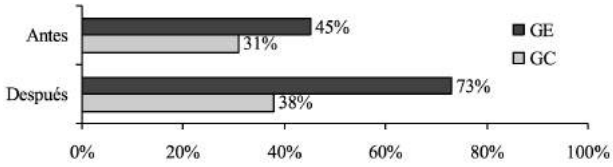


Gráfico 2. Evolución de la actitud de significatividad

A continuación se muestra un ejemplo del tipo de revisión que hacía una pareja del GE[3]:

> Conosci lo scrittore francese Marc Levy? Io non lo conoscevo fino a qualche mese fa, dunque **nella classe di** *a lezione di* francese dovevamo leggere uno dei suoi libri. Il libro si intitola "Et si c'était vrai..." e racconta la storia di Arthur, un architetto che abita da solo a San Francisco e che, in certo modo, per le situazioni della vita è **distinto della resta degli** uomini *diverso dagli altri* uomini. Una notte trova nel suo appartamento una giovane ragazza che si chiama Lauren, è medico e dice che **abita anche lì** *che abita lí anche lei.* Dopo fare delle ricerche, Arthur si convince che Lauren è un fantasma e che deve aiutarla a attra-

3. De este ejemplo en adelante marcamos en negrita el error y en cursiva la corrección.

versare nell'altro mondo. **Con la aiuta** *con l'aiuto* di Paul, il suo socio, che crede che Arthur è matto, **discopre** *scopre* che forse Lauren non è un fantasma. Ma non è neanche viva, perché sparisce come per **arte di magia** *per magia* e fa delle cose molto strane. Allora, cosa succede? Beh, non voglio raccontarti molto più per si non hai letto il libro e qualche giorno decidi di leggerlo. Solo posso dirti che i temi sono l'amore, le relazioni umane, il dolore **fronte alla perdita** *il dolore per la perdita* di una persona **che vuoi** *a cui vuoi* bene, la ricerca della persona amata e anche un tema tanto delicato com'è l'eutanasia. (Pareja 1, A2, GE, 4/5/09)

Como se puede observar, la revisora no corrige todos los errores presentes en el texto, sino que selecciona sobre todo los falsos amigos español/italiano (**classe* por *lezione*); los errores de interferencia léxica (**la aiuta*; **discopre'*; **per arte di magia*); los elementos asimétricos en los dos idiomas en los casos en que podrían modificar el sentido de la frase, como por ejemplo la posición del adverbio. De hecho la revisora corrige: *è medico e dice che abita *anche lì* pero no interviene en **solo posso dirti che* porque en este caso la posición del adverbio no crea ambigüedad en la comprensión del mensaje. Además, corrige el pronombre relativo en *la perdita di una persona *che vuoi bene*, traducción calco del español *la pérdida de una persona que quieres*. En cambio, no señala ni corrige el uso impropio de los marcadores *dunque*, **in certo modo* ni construcciones sintácticas típicas del español como **dopo fare delle ricerche*, *non voglio raccontarti *molto più per si non hai letto il libro* ni el uso inadecuado del verbo *attraversare*. Teniendo en cuenta que se trata de un nivel A2 en una etapa avanzada observamos que lo destacado por el compañero experto es perfectamente comprensible para el novato y se inserta en la ZDP de éste, mientras que la comprensión de las demás incorrecciones quizás no sería tan inmediata.

El recordatorio del revisor, como se ha explicado anteriormente, tenía la función de fomentar el control de la tarea a través de la reflexión en clave contrastiva LE/L1 y llamar la atención sobre los errores más frecuentes. Su introducción representó, sin duda, una invitación explícita a una corrección orientada más a la calidad que a la cantidad y determinó dos modalidades de retroalimentación: 1) dentro del texto, entre paréntesis, con ejemplos y comentarios que rompían la linealidad del mensaje; 2) al final del texto, en el que, sin embargo, se habían destacado los errores que se comentaban al final. Ofrecemos a continuación un ejemplo da cada una de ellas:

(1) [...] Claro, te estoy contando mi infancia en general, desde pocos años hasta 10, más o menos! **Quería mucho jugar** > *Me gustaba mucho jugar* con mi vecino, Michele [*Se entiende perfectamente pero has utilizado una construcción un tanto extraña [...] Para nosotros es más normal decir "Me gustaba mucho jugar", "Me encantaba jugar* [...] Cada día nos llamabamos **de** *desde la terraza* **y** *e* iniciabamos una nueva imaginaria aventura! *Cuando la letra 'y' va precedida de una palabra que empieza por 'i', se convierte en 'e', como en italiano 'ed' más o menos*. (Pareja 2, A2, GE, 23/3/09, en negrita los errores y en cursiva las revisiones y comentarios).

(2) [...] Uno de los últimos [libros] que he leído es 'Emma' de Jane Austen [...] Emma Woodhouse es una joven mujer que vive con su padre [...] y se va a la boda de Miss Taylor [...] con Mr Weston; está muy contenta porque es gracias a ella que los dos se han conocido y **han decidido de casarse.** [...] Emma está convencida que ella está enamorada del yerno del coronel y **se esfuerza de** enamorarse de Frank Churchill [....], mientras Mrs Weston **piensa que** Mr Knightley, el cuñado de Emma, **esté** enamorado de Jane, pero Emma no es feliz. [...]

Correcciones:

1. **han decidido de casarse:** lo correcto es quitar la preposición '*han decidido casarse*': el verbo 'decidir' es transitivo. No necesita preposiciones que introduzcan su complemento directo. Seguramente es una traducción del italiano '*hanno deciso di sposarsi*'.

2. **se esfuerza de enamorarse**: lo correcto sería *'se esfuerza en enamorarse'*. El verbo 'esforzarse' rige la preposición 'en': *esforzarse en alguna cosa*.

3. **esté***:* hay que cambiarlo por *'está'*: con el verbo 'pensar' se usa indicativo. (Pareja 3, B2, GE, 10/05/09)

Como se puede fácilmente observar, el recordatorio organizado por puntos es mucho más ordenado y eficaz porque obliga al destinatario a fijarse más en sus errores, ya que, para entenderlos, tiene que volver al texto.

La capacidad de control de la tarea de revisión es directamente proporcional a la calidad de la retroalimentación que cada revisor le brinde a su compañero; en otras palabras, cuanto más puntual, correcta y exhaustiva sea la revisión, mayor será la habilidad de control de la tarea. Al contrario, revisiones someras, en que se marca el error y se pone al lado la versión correcta, denotan una menor capacidad, que se reduce aún más cuando el revisor da explicaciones incorrectas acerca de una regla gramatical de su propia L1. Otro indicador de esta actitud es la marcación gráfica de los errores: cuanto más metódica (mismos colores o caracteres para señalizar el error y la versión correcta, misma posición de las correcciones, forma específica para el comentario, código de señalización de los errores) más fácil es de entender para el destinatario y, por tanto, más eficaz. Los datos muestran que en el período de tiempo que va del momento en que se introdujo la variable ilustrada en el cuadro 3 al momento en que terminó la recogida de datos hubo un incremento de la capacidad de controlar la tarea que se puede resumir de la siguiente forma (cuadro 4): 4 parejas del GE (36%) no cambiaron su nivel de control de la tarea mientras que 7 (64%) lograron mejorarlo; de éstas, 3 pasaron de un bajo nivel de control a uno medio y 4 de uno medio a uno alto. Como era de esperar, en el GC hubo una situación menos dinámica, ya que en 9 parejas (69%) no hubo ninguna variación, en 3 (23%) una mejora de un grado y en 1 (8%) una reducción del nivel de control de la tarea. A la luz de los datos analizados se puede afirmar que, por lo que atañe a esta actitud, la introducción de la variable dio un resultado satisfactorio.

ANTES	DESPUÉS	N° parejas GE	N° parejas GC
bajo	bajo	3	6
bajo	medio	3	3
medio	medio	1	3
medio	alto	4	0
medio	bajo	0	1

Cuadro 4. Evolución del grado de control de la tarea

El gráfico 3 muestra la evolución de la capacidad de asumir el punto de vista del novato en el GE y en el GC antes y después de la introducción de la variable.

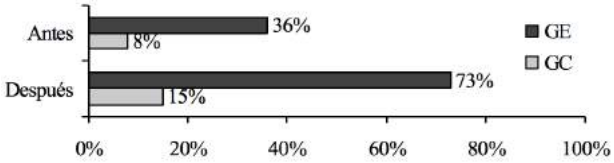


Gráfico 3. Evolución de la capacidad de asumir el punto de vista

Los porcentajes indican que en el GE se ha pasado de 4 a 8 parejas de un total de 11 capaces de asumir el punto de vista del compañero mientras que en el GC se ha pasado de 1 a 2 parejas de un total de 13: se puede concluir que, también en este caso, el estímulo surtió el efecto esperado. Vamos a ver a continuación algunos ejemplos de la capacidad de asumir el punto de vista del novato:

> [...] Per finire, hai un piccolo problema con gli accenti. È comprensibile per gli italiani, sopratutto all'inizio, perché voi non avete e noi, gli spagnoli, sembra che abbiamo molti. Adesso non è un vero problema, dunque il senso del testo si può capire bene, ma nel futuro è importante impararli perché in spagnolo ci sono parole che con e senza accento cambiano il suo senso. A continuazione hai una lista con alcune parole che cambiano il suo senso se metti o no l'accento. Forse non le capisci tutte, ma non è perché le impari, ma semplicemente come curiosità. Ci sono anche alcune frasi un po' divertenti! =)
>
> 1) ¿Vienes, vienés? 2) Tómate el tomate; 3) Domino el dominó; 4) El topo topó; 5) ¿Cabrá la cabra? 6) Sería seria; 7) Tenía tenia. Tutto è estratto da questo website http://www.juegosdepalabras.com/ (Pareja 1, A2, GE, 27/3/09).

En este comentario la revisora española explica la importancia de los acentos en español con respecto al italiano y, de manera jocosa, intenta sensibilizar a su compañera sobre los cambios de significado que conllevan. También es sensato que diga que no son imprescindibles para la comprensión del mensaje, pero puntualiza su función y su presencia masiva como un aspecto típico de la lengua española. Aun siendo de nivel A2, formula su mensaje en italiano, es decir en su LE, y también es apreciable que se haya documentado y le ofrezca a su compañera la dirección de una página web en la que pueda profundizar el tema. En algunos casos las llamadas de atención en clave contrastiva suenan como auténticas alertas:

> [nov. esp.]: **A me mi piace** [*o 'a me piace', o 'mi piace'*] molto 'El Lazarillo de Tormes, sai? Il 'Tormes' è il fiume di Salamanca, la città dove vivo e studio.
>
> [rev. it.]: Memo: in italiano non si può mai mettere due volte lo stesso complemento... non puoi dire 'a me mi piace...', 'gli ho preso a lui...' 'ti han portato a te...', mentre in spagnolo è usuale dire 'a mí me gusta...', 'le he comprado a Luca...' (Pareja 2, A1 GE, 30/4/09).

En otros, en cambio, la reflexión contrastiva se configura como una tutoría personalizada, resultado de una sincera voluntad de colaboración, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

[nov. it.]: ¡Hola! He apreciado muchísimo tu mail =). Yo amo la música, es mi vida. [...] Yo no **se** *sé* **si te lo he** ya **dicho** *si **ya** te lo he dicho/si te lo he dicho **ya***, pero **sueno** *toco* la guitarra; canto también en un grupo musical, **sonamos** *tocamos* **canzones** *canciones* ya conocidas, en inglés; es sobre todo música rock, blues. Nos llamamos 'White Chicks', es un nombre muy **divertiente** *divertido* [...]

[rev. esp.]: En general, creo que tus errores se deben, sobre todo, a la influencia que el italiano ejerce en tu aprendizaje de español como lengua extranjera, ya que existen muchas similitudes entre algunos de los errores que cometes y su forma en italiano.

Por ejemplo, en **canzones** mantienes la **z** italiana pero añades la **s** para formar el plural español (**canzones** vs. *canciones*) [...]

Además, utilizas el verbo italiano *suonare* con un significado que en español expresamos con otro verbo: *Suonare* (IT) = *Tocar* (ESP): *Tocar un instrumento* = Suonare uno strumento [...]

Otro tipo de errores son los sintácticos donde también hay una clara influencia de tu lengua materna. Por ejemplo, en **si te lo he ya dicho**, haces una traducción, al parecer literal, de la frase italiana *se te lo ho già detto*. En español es *si ya te lo he dicho/si te lo he dicho ya.*

En definitiva, tus errores se deben sobre todo a la influencia del italiano. Lo único que te puedo aconsejar es que no traduzcas literalmente del italiano al español, es decir, que intentes pensar las estructuras sintácticas en español. Sé que es difícil, ¡pero estoy segura de que con tiempo, práctica y paciencia te saldrá aún mejor! :) (Pareja 1, A2, GE, 21/3/2009)

Todos los comentarios son acertados, correctos y puntuales. Además, su orden –primero los ortográficos, luego los léxicos y por último los morfosintácticos– refleja un trabajo articulado de organización de la información. También son significativas las sugerencias sobre posibles estrategias para evitar caer en los mismos errores en el futuro y la participación afectiva que se vislumbra en las palabras "Sé que es difícil, ¡pero estoy segura de que con tiempo, práctica y paciencia te saldrá aún mejor! :)" selladas con el emoticono final.

La última actitud que se quería potenciar era la capacidad de mantener la dificultad de la actividad de revisión dentro de la ZDP del novato, es decir aportar correcciones no demasiado fáciles pero tampoco demasiado difíciles para evitar, por un lado, la sensación de inutilidad de la corrección y, por otro, el desánimo y la sensación de incapacidad. El incremento de esta destreza está relacionado con la capacidad de seleccionar los errores no sólo según un criterio de frecuencia y comprensibilidad del mensaje, sino también teniendo en cuenta el nivel de competencia del novato. En nuestra opinión la dificultad mayor en el potenciamiento de esta habilidad está relacionada con el tipo de interacción nativo/no nativo en que el primero, que actúa de revisor, no es un profesional de la enseñanza y, por lo tanto, no sabe discriminar con exactitud el grado de dificultad que su corrección puede implicar para el novato. El riesgo es que éste no logre comprender todas las correcciones y se desanime. Por otra parte, la interacción entre iguales permite amortiguar esta sensación gracias a

una mayor desinhibición en la formulación de peticiones de aclaración explícitas y directas por parte del novato que si el tutor fuera un profesor, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

> [nov. it.]: [...] espero que nos **divertiremos** mucho.
>
> [rev. esp.]: è meglio dire *'divirtamos'* mucho.
>
> [nov. it.]: ¿Por qué en el último e-mail me corregiste 'divertiremos' escribiendo 'divirtamos'? ¡No entendí!
>
> [rev. esp.]: In questo momento è difficile per me spiegarti questo motivo, però farò un disegno e te lo lascio. (Pareja 2, A2, GE)

Está claro que esta corrección es demasiado precoz para un nivel A2 y por lo tanto no logra insertarse en la ZDP del novato. En cambio, la revisión relacionada con las subordinadas del subjuntivo en el siguiente ejemplo, sacado de una pareja de nivel A1 al final del curso, destaca la voluntad de corregir lo indispensable para que la oración formulada por el novato llegue a ser aceptable en español y éste empiece a entender que no puede usar la preposición 'de' como en las oraciones implícitas del italiano:

> Mi casa es tu casa. Lo que te pido es **de** no hacer demasiado ruido por la noche porque hay otros vecinos. Te pido **todavía** *también* **de** mantener la casa limpia y **de** cortar el **prado** *césped* cada semana y **de dar el agua al prado** *regar el césped* y las plantas cada noche (Pareja 1, A1 GE, 3/7/09).

Una forma de matizar la posible sensación de incapacidad o dificultad excesiva consiste en un refuerzo en el uso de señales de participación afectiva y también en la comunicación de los progresos del novato por parte del compañero revisor. Además, la atmósfera de colaboración y ayuda mutua y el seguimiento constante de la interacción por parte del profesor-investigador contribuye al control de situaciones negativas debidas a correcciones muy por encima de la ZDP del novato.

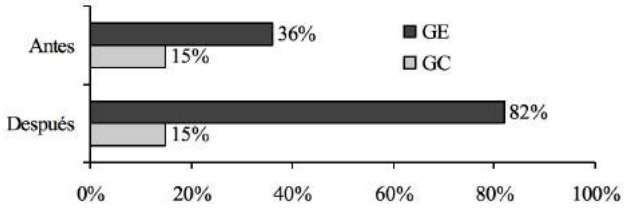


Gráfico 4. Evolución de la actitud 'reto'

Los datos del gráfico 4 muestran que las parejas del GE que llegaron a hacer correcciones capaces de activar la ZDP de sus compañeros pasaron de 4 a 9, mientras que en el GC no hubo ninguna variación al respecto. Este resultado es, en nuestra opinión, especialmente significativo porque destaca que, para que el andamiaje sea eficaz, es fundamental que logre activar la ZDP de los sujetos involucrados en la interacción.

3. Conclusiones

El análisis de las actitudes deseables en el andamiaje entre pares durante los primeros tres meses de interacción en e-tándem entre aprendientes de español e italiano como lengua extranjera mostró que la presencia de algunas de ellas, especialmente relacionadas con la capacidad de seleccionar cualitativamente los aspectos sobre los que llamar la atención del novato, señalizarlos de manera adecuada, brindar una información detallada sobre los mismos y ofrecer una retroalimentación capaz de activar su ZDP se manifestaban con porcentajes inferiores al 40% por lo que atañe a *significatividad* y *control de la tarea*, y que bajaban respectivamente al 25% y al 21% cuando se trataba de dar input que constituyeran un *reto* para el destinatario o de asumir su *punto de vista*. La variable que se introdujo en el GE a partir del tercer mes de interacción permitió incrementar sensiblemente la presencia de las cuatro actitudes mencionadas arriba hasta llegar a porcentajes entre el 60% y el 80% en todas ellas, lo que repercutió en un andamiaje de mayor calidad y eficacia que el dejado a la libre iniciativa de los aprendientes, como se observó en el GC. Los resultados relacionados con los informantes pertenecientes a este grupo muestran una evolución mínima en tres de las cuatro actitudes deseables, ninguna en la capacidad de activar la ZDP del novato y una reducción de la capacidad de control de la tarea. Esto permite afirmar en primer lugar que se puede intervenir pedagógicamente para corregir y re-orientar las actitudes que caracterizan el diálogo colaborativo entre pares y, en segundo lugar, que el andamiaje entre iguales tiene un potencial muy superior al que se le suele atribuir, ya que, si oportunamente monitorizado y dirigido, puede entenderse no sólo como un recurso facilitador del aprendizaje de una lengua extranjera sino también como una modalidad provechosa de mejorar la calidad de la interacción orientada a la transmisión de conocimientos en distintos ámbitos profesionales.

Referencias Bibliográficas

BAILINI, S. (2012): *Interacción y desarrollo de la interlegua: e-tándem español-italiano*, Tesis doctoral, Universidad de Salamanca http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/121125 [consulta: 3/9/2014]

DE GUERRERO, M. C. M. y VILLAMIL, O. S. (1994): "Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision", *The Modern Language Journal*, 78, 4, 484-496.

DE GUERRERO, M. C. M. y Villamil, O. S. (2000): "Activating the ZPD: mutual scaffolding in L2 peer revision", *The Modern Language Journal*, 84, 1, 51-68.

DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (eds.) (2009) [1998]: *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*, Madrid: Edinumen.

HEHMANN, G. y PONTI DOMPE,' D. (eds.) (2003): *Apprendimento autonomo delle lingue in Tandem*, Torino: Trauben.

LANTOLF, J. P. y APPEL G. (eds.) (1994): *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood NJ: Ablex.

LANTOLF, J. P. (ed.) (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.

LANTOLF, J. P. y THORNE S. L. (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language*

Development, Oxford: Oxford University Press.
LIDZ, C. S. (1991): *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*, New York: Guilford Press.
O'ROURKE, B. (2005): "Form-focused interaction in online Tandem learning", *CALICO Journal,* 22, 3, 433-466.
VILLAMIL, O. S. y DE GUERRERO M. C. M. (1998): "Assessing the impact of peer revision on L2 writing", *Applied Linguistics*, 19, 491-514.
VINAGRE LARANJERA, M. y MAÍLLO BELDA C. (2007): "Focus on Form in On-line Projects: Linguistic Development in E-mail Tandem Exchanges", C. Periñán Pascual (ed.) *Revisiting Language Learning Resources*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 91-112.
VINAGRE LARANJERA, M. (2008): "El desarrollo lingüístico y la corrección de errores en el aprendizaje colaborativo en línea", *Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona. <http://www.encuentro-practico.com/recursos.html#cooperativo> [consulta: 3/9/2014]
VYGOTSKIJ, L. S. (1987) [1978]: *Il processo cognitivo*, Torino: Bollati Boringhieri.
VYGOTSKIJ, L. S. (1998) [1986]: *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche*, Bari: Laterza.
WARE, P. D. y O'DOWD R. (2008): "Peer feedback on language form in telecollaboration", *Language Learning and Technology*, 12, 1, 43-63.
WILLIAMS, M. y BURDEN R. L. (1999) [1997]: *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid: Cambridge University Press.

ASELE 2015: memoria y acción en la enseñanza de ELE

Enrique Balmaseda Maestu
Universidad de La Rioja

1. Introducción

Cuando se cumple el XXV Congreso de ASELE, desde el primero como tal, que se celebró en 1990 (tras un primer ensayo, el año anterior, 1989, y también en Granada, con el título de *Primeras Jornadas Pedagógicas de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*)[1], puede resultar oportuno un análisis retrospectivo que describa y valore, no solo la trayectoria congresual y académica de la asociación en sí misma, sino también su implicación en el proceso de cambios didácticos y sus aportaciones científicas a la evolución que durante ese periodo han experimentado los estudios, conocimientos, actividades y métodos dirigidos a la enseñanza y al aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda (ELE/L2). Porque, en efecto, a lo largo de este último cuarto de siglo, en que ASELE ha organizado puntual e ininterrumpidamente sus congresos anuales, editando sus resultados académicos en forma de actas o volúmenes colectivos, además de crear una colección de monografías especializadas sobre el tema (desde 1998, derivadas de su Premio de Investigación ASELE) y publicar semestralmente el *Boletín de ASELE* (también desde 1998)[2], no son pocos ni menores los avances que, cuantitativa y cualitativamente, ha venido presentando esta disciplina académica, pasando de tener un papel casi irrelevante y extracadémico hace 25 o 30 años en los estudios de filología hispánica, a representar, en la actualidad, una de las áreas de investigación y aplicación lingüística más activas e innovadoras, tanto en lo didáctico y metodológico como en lo científico, dentro del panorama académico hispánico y en el contexto del interés mundial por el español y, en particular, como lengua extranjera, a lo largo de dicho periodo y en un proceso abierto de gran expectativa y crecimiento.

Para llevar a cabo ese análisis retrospectivo a partir de las fuentes documentales mencionadas, de la manera más ordenada posible (aunque con anticipaciones y retrocesos cronológicos por destacar las correspondencias temáticas y la coherencia interna del trabajo realizado), presentaré, en primer lugar, un cuadro sinóptico que nos facilite un resumen visual de fechas, actividades y producción editorial durante el periodo acotado, siguiendo una ordenación cronológica pero también introduciendo una clasificación temática con *etiquetas* como guías para el estudio cotejado y comentado que desarrollo en tercer apartado.

2. Panorama general (esquema)

Así, en el siguiente cuadro tenemos una visión conjunta de enfoques, fechas, tendencias y correspondencias temáticas de las publicaciones de ASELE, agrupadas por

1. Los tres primeros congresos, 1990-1992, fueron nacionales; de carácter internacional, desde 1993.
2. En adelante, señalaré el Premio de Investigación Asele con PIAtd o PIAmm, según se corresponda con la modalidad de tesis doctorales o memorias de máster. BA se refiere al *Boletín de ASELE*.

año de aparición y definidas sus perspectivas o contenidos fundamentales con *etiquetas* que faciliten cotejar rápidamente el conjunto de relaciones, sucesiones o recurrencias[3].

AÑO	☚ CONGRESOS / ACTAS ¶	N.º BOLETÍN: Artículos de fondo	PREMIOS-MONOGRAFÍAS
1988 1989	**Madrid:** *Primeras Jornadas Pedagógicas (1990)* **I Granada:** *Español como lengua extranjera: Aspectos generales (1990)* Ed. facs. conjunta de ambas *(1998)* **Generalistas / Miscelánea**		
1990	**II Madrid:** *Español para extranjeros: Didáctica e investigación (1994)* **Generalista / Miscelánea**		
1991	**III Málaga:** *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula (1993)* **Generalista / Miscelánea**		
1993	**IV Madrid:** *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera (1994)* **Generalista / Miscelánea**		
1994 1995	**V Santander:** *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I (1996)* **VI León:** *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II (1996)* **Generalistas / Miscelánea**		
1996	**VII Almagro:** *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros (1998)* **Factor cultural**		
1997	**VIII Alcalá de Henares:** *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro (1998)* **Generalista**		

3. En la columna de la izquierda se data el año del congreso respectivo. La fecha que aparece tras cada título es, propiamente, la de edición del volumen. En cuanto a los artículos de fondo del *Boletín de ASELE*, sección que comienza en 1998, las cifras que encabezan cada título se corresponden con los números del boletín, dos por año (mayo y septiembre, sistemáticamente). En cuerpo del texto, entre paréntesis, primero va el año, luego el número de boletín.

1998	**IX S. de Compostela-La Coruña:** *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática (1999)* **Factor gramatical**	**18 Rosalie Sitman:** *Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza de ELE* **TIC** **19 Pablo Domínguez González:** *Aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras* **Visión general. Estado de la cuestión**	**María Begoña Arbulu Barturren**: *Estudio del sistema vocálico del español como lengua extranjera* **Fonética**
1999	**X Cádiz:** *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera (2000)* **Generalista**	**20 Teresa Bordón Martínez:** *La evaluación del español como lengua extranjera* **Evaluación** **21 Isabel Iglesias Casal**: *Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo* **Interculturalidad**	**Elisa Rosado Villegas:** *La adquisición infantil del español. Una aproximación gramatical* **Adquisición-gramática**
2000	**XI Zaragoza:** ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del ELE (2001) **Variedades. Gramática normativa**	**22 Blanca Aguirre Beltrán:** *El español para la comunicación académica y profesional* **Usos específicos** **23 Marta Higueras García:** *Favorecer el aprendizaje del léxico* **Léxico**	**Francisco Javier Domínguez Calvo:** *La cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español* **Pragmática**
2001	**XII Valencia:** *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza del ELE (2002)* **TIC**	**24 Leslie Bobb Wolff:** *El trabajo en pequeño grupo* **Acción docente. Aprendizaje cooperativo** **25 Alicia Peña Calvo:** *Diseño curricular y enseñanza de lenguas* **Programación curricular**	**Marta Samper Hernández:** *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera* **Léxico**
2002	**XIII Murcia:** *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad (2003)* **Interculturalidad**	**26 José Luis Atienza Merino:** *Emociones y aprendizaje de lenguas* **Factor afectivo** **27 Cleidimar Aparecida Silva** y **Lucielena Mendo**ça de Lima: *La competencia sociolingüística relacionada con los americanismos: análisis de algunos manuales de ELE* **Variedades del español**	**Bárbara Moreno Martínez**: *Lecturas graduadas hipertextuales* **Destrezas escritas. Lectura**
2003	**XIV Burgos:** *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera (2004)* **Medios de comunicación**	**28 José Luis Ocasar:** *Funciones de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas* **Literatura en ELE** **29 Humberto Hernández:** *Los medios de comunicación como recurso para la enseñanza de E/LE entre el uso mediático y el prestigio lingüístico* **Medios comunicación. Gramática normativa**	**Maria Lourdes Otero Brabo Cruz:** *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español* **Interlengua-Contrastiva**

2004	**XV Sevilla:** *La gramática y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: Deseo y realidad (2005)* **Lexicografía y gramática ELE**	**30 Inmaculada Solís García:** *El Chat y la adquisición de segundas lenguas* **TIC** **31 José López Fernández:** *La destreza oral y la ansiedad específica en el aula de idiomas* **Factor afectivo**	**Marta Seseña Gómez:** *La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas* **Medios de comunicación. Publicidad-E. Tareas**
2005	**XVI Oviedo:** *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera (2006)* **Pragmática**	**32 y 33 Francisco Matte Bon:** *Comparar lenguas y fenómenos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras / Comparaciones entre lenguas y gramática: algunos ejemplos* **Lingüística contrastiva**	**María del Carmen Izquierdo Gil:** *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera* **Léxico**
2006	**XVII Logroño:** *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE (2007)* **Destrezas orales. Oralidad**	**34 Alejandro Castañeda Castro:** *Perspectivas en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE* **Gramática cognitiva** **35 Clara Alarcón:** *La experiencia no lo es todo: herramientas de evaluación formativa de la labor docente en ELE* **Evaluación del profesor**	**Marta Higueras:** *Las colocaciones: fundamentos teóricos y metodológicos* **Colocaciones y léxico**
2007	**XVIII Alicante:** *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español LE/L2 (2008)* **Evaluación**	**36 María Prieto Grande:** *La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje* **Recursos didácticos y de aprendizaje. Motivación** **37 Elena Alonso Pérez-Ávila:** *El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE* **Léxico**	**Carmen Ramos Méndez:** *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales* **Variables individuales. Factores cognitivos, afectivos, culturales**
2008	**XIX Cáceres:** *El profesor de español LE/L2 (2009)* **Profesor como "centro"**	**38 Esther Gutiérrez Quintana:** *Procesos e instrumentos de observación, análisis y reflexión: las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas* **Evaluación del profesor** **39 María Amparo Mazzuchelli** López: *Un foro virtual para nuestras clases de ELE* **TIC. Aprendizaje cooperativo**	**María Jesús Cabañas Martínez**: *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares* **Inmigración y lengua**
2009	**XX Comillas** *El español en contextos específicos: Enseñanza e investigación (2010)* **Usos específicos**	**40 María del Carmen Muñoz:** *La enseñanza del léxico fraseológico coloquial* **Léxico. Expresiones idiomáticas** **41 Arturo Hernando Calvo:** *Aprender a vivir en español. La competencia existencial en el desarrollo del alumno como hablante intercultural* **Interculturalidad**	**Susana Martín Leralta:** *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera* **Competencias. Destreza oral**

2010	**XXI Salamanca:** *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE (2011)* **Destrezas escritas. Texto**	**42 María Jesús Barros García:** *La cortesía: un saber fundamental en la enseñanza de lengua* **Pragmática** **43 Dana Oyewo:** *Creación literaria en el espacio digital* **TIC y literatura (destrezas escritas, creatividad. Aprendizaje cooperativo)**	**Rocío Santamaría Martínez:** *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica* **Competencia sociocultural**
2011	**XXII Valladolid:** *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (2012)* **Internet**	**44 Javier González Lozano:** *Aprender escribiendo: web 2.0, cooperación y estrategias de composición* **TIC y literatura (destrezas escritas, creatividad. Aprendizaje cooperativo)** **45 Eva María Fernández Peláez:** *La introducción de la estructura del ensayo argumentativo humanístico en el alumnado angloparlante: Aprender a opinar en español académico* **Usos específicos. Retórica contrastiva**	**Reyes Llopis García:** *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera* **Gramática cognitiva** **María Santaella Esquinas:** *El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE* **Medios audiovisuales. Recursos didácticos. Cine y lengua**
2012	**XXIII Gerona:** *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales (2013)* **Multilingüismo. Interculturalidad**	**46 Virginia Barbero Carcedo:** ¿Cómo acertar en la corrección? Ventajas e inconvenientes de las técnicas de corrección de errores en la expresión oral **Corrección de errores. Factor afectivo** **47 Maria Giovanna Monte–rubbianesi:** *La comunicación no verbal en las clases de ELE* **CNV**	**M.ª del Mar Galindo Merino:** *La lengua materna en el aula de ELE* **Variables individuales. Contexto y acción docente** **M.ª Ángeles Vergara Padilla:** *Situaciones e interacción oral en el español del turismo* **Usos específicos**
2013	**XXIV Jaén:** *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI (2014)* **Posmétodo / generalista**	**48 María Jesús Llorente Puerta:** *IMPORT - Portfolio Europeo de las Lenguas para inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo* **Inmigración. Diseño curricular** **49 Johannes Schnitzer:** *La negociación intercultural en la clase de ELE* **Interculturalidad y uso específico**	**Isabel Sánchez López:** *Léxico, diccionario y enseñanza / aprendizaje de ELE* **Léxico** **Sara Gómez Villa:** *La flexibilización de estilos de aprendizaje: intervención en el aula* **Variables individuales. Estilos de aprendizaje**
2014	**XXV Getafe (Madrid):** *La enseñanza de ELE centrada en el alumno (2015)* **Variables individuales. Factores cognitivos, afectivos, culturales**	**50 Miguel Ángel Albujer Lax:** *La publicidad audiovisual en ELE* **Medios audiovisuales. Publicidad**	**Gabino Boquete Martín:** *El juego dramático en la práctica de las destrezas orales (fonética)* **Recursos didácticos y de aprendizaje. Motivación** **Luisa M.ª Armenta Moreno:** *La aparente descortesía del lenguaje coloquial* **Pragmática**

3. Análisis temático

A la vista del cuadro anterior, en este apartado vamos a glosar los sentidos y las aportaciones que tales congresos y producción editorial han supuesto para la orientación de la disciplina y, lógicamente, en la propia definición o evolución científica de ASELE. Como se puede observar, especialmente en los primeros años predominan en la denominación de los congresos y en los contenidos de las publicaciones derivadas de ellos los enfoques generales, los títulos abiertos, los tanteos incluso, y las perspectivas abarcadoras. Así, *Primeras Jornadas* (1988/90)[4], *Español como Lengua Extranjera: Aspectos generales* (1989/90), *Didáctica e investigación* (1990/94), *De la teoría al aula* (1991/93), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como LE* (1993/94) o *Tendencias actuales... I* y *II* (1994/96 y 1995/96) se caracterizan por la variedad de trabajos, a veces algo dispersos, sobre diferentes aspectos de una disciplina que, en España, se estaba definiendo, y que ofrecen, junto con estados de la cuestión o aspectos de la filología tradicional reconvertidos o adaptados a las nuevas necesidades didácticas, otros avances que entraban ya de lleno en la renovación de los enfoques comunicativos, que aparecen ya en el primer volumen que inaugura la serie y que, dentro de su limitación espacial, tiene, además, el valor de apuntar líneas de trabajo que serán muy frecuentadas, tanto en el quehacer de ASELE como por los especialistas en la disciplina. En *Aspectos generales* (1989/90) alternan los contenidos de tipo más gramatical (fonética, lexicografía, sintaxis...) con los de enfoque más comunicativo (metodología, pragmática CNV...), trasluciendo ya otras preocupaciones que, con el tiempo, se elevarán a centrales, como la formación del profesor de ELE. El ámbito se amplía en *Didáctica e investigación* (1990/94), que multiplica considerablemente las líneas de trabajo, incidiendo en los planteos anteriores, pero, sobre todo, abordando directamente otros, como el desarrollo de las destrezas, el análisis contrastivo (AC) y de la interlengua (IL), el estudio de manuales, la incorporación del humor, las canciones y el ordenador, el papel de la literatura y la cultura, además del interés por la terminología específica de la disciplina. En *De la teoría al aula* (1991/93) tiene una significativa presencia el factor social, literario y cultural, además de los contenidos gramaticales y léxicos (tema de una de las plenarias); pero también, aunque todavía discretamente, afloran otros trabajos en torno al análisis de la conversación y, como pioneros en la serie, sobre la evaluación, cuestión que fue abordada en otra ponencia general. *Problemas y métodos...* (1993/94) resulta, en efecto, un título demasiado abierto, pero la agrupación por líneas temáticas de los diversos trabajos revela su coherencia y utilidad, ensanchando acercamientos anteriores y profundizando en ellos: lingüística aplicada al español del turismo, adquisición de una L2 y estrategias de aprendizaje, diversas cuestiones metodológicas (enfoques, programación didáctica, contextos de enseñanza y actividad en el aula...), contenidos lingüísticos (fonéticos, gramaticales y léxicos) y la IL, desarrollo de las destrezas, relaciones entre lengua y cultura, uso de textos y manuales, y otro de los ámbitos que, progresivamente, irá ganando en importancia: el uso de la tecnología audiovisual y de la informática. Paradójicamente, en parte y en relación con el supuesto enfoque del título general, en los congresos sucesivos que dieron lugar a *Tendencias actuales... I* y *II* (1994/96 y 1995/96) tuvo un destacado relieve el tratamiento del componente gramatical (en sus diferentes niveles), con perspectivas teóricas más aptas para la formación general de los docentes que para su aplicación en

4. Entre paréntesis, el año del congreso en primer lugar; tras la barra, el de edición del volumen correlativo.

el aula, si bien, tampoco faltaron trabajos con enfoque comunicativo o por tareas, o sobre el desarrollo de competencias y destrezas, comunicativas, textuales y discursivas. En ambos volúmenes (que, en conjunto, ofrecen un amplio catálogo de temas sobre contenidos y procesos de la enseñanza de ELE) vuelven a estar presentes las reflexiones y los estudios en torno IL, LC y AE, los modelos de aprendizaje y el papel del profesor en el proceso, el análisis de la conversación, los usos sociolingüísticos o pragmáticos y la perspectiva normativa. La atención al componente léxico, que, como se puede comprobar en los volúmenes anteriores y en otros que vendrán, suele ser habitual, es más intensa en *Tendencias actuales... II*, volumen variado desde las ponencias, donde también se observa el paulatino interés por el papel de las canciones y lo lúdico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, el uso de materiales didácticos (manuales y otros) y medios de comunicación, los aspectos relacionados con el LNV y los modos de interacción comunicativa o, en general, el componente cultural.

Precisamente, el siguiente congreso-volumen, cuyo título resulta ilustrativo al respecto, se centró en las implicaciones mutuas de los dos sustantivos coordinados, *Lengua y cultura en ELE* (1996/98). Desde luego, es el primer intento concreto de ASELE en perfilar más definidamente la temática del congreso; lo que, en parte, se consigue, aunque, por otro lado, también viene algo desdibujado desde las ponencias generales, que van de la adquisición de la gramática al papel de la literatura en el aprendizaje de ELE y su cultura, pasando por el análisis de aspectos de la interculturalidad relacionados con la pragmática de la cortesía. Al tiempo, junto con la recurrencia a temas varios en anteriores volúmenes (gramaticales, textuales, lingüístico-discursivos, de adquisición-interacción-aprendizaje, IL, LC, etc.), se constata la tendencia a vincular en el aula de ELE, en parte, lo literario con el componente cultural (no siempre, claro; también se cifra en otros canales, como en la publicidad, por ejemplo) y, a veces, con una perspectiva metodológica que no acaba soltar lo más tradicional o convencional, aunque, naturalmente, también haya propuestas más prácticas y dinámicas (la escritura creativa, las actividades teatrales, los estímulos plásticos y pictóricos para la didáctica de ELE...). En esta línea, progresivamente parece ganar mayor presencia el papel y las posibilidades de los medios audiovisuales, junto con las llamadas, entonces, nuevas tecnologías (NN. TT.) y, en particular, de Internet o la Internet. Precisamente –*coincidencia* que no debe pasar desapercibida–, en el año de publicación de este volumen (1998), el trabajo que inaugura la sección "Artículo de fondo" del BA (1998, 18), *Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza de ELE*, de Rosalie Sitman[5], tiene por objeto reflexionar sobre "el uso y el abuso" del medio que entonces empezaba a ponerse de moda entre muchos docentes de ELE: Internet. Entre otros aspectos, valora ponderadamente que el medio debe estar en función de los objetivos del docente y de las necesidades de los estudiantes, enfoque que, con los años, se elevará, por ejemplo, a tema central del XXV Congreso de ASELE (*La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, 2014/15).

Centralidad que, no por casualidad, es recurrente en los trabajos de la sección, como también en el siguiente, de Pablo Domínguez, *Aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras* (1998, 19), donde, además de reflexionar sobre lo que conlleva saber idiomas

5. También el trabajo publicado en el volumen de las actas de 1998 (*El español y la Internet: diversidad cultural y lingüística en la aldea global*) está firmado por Rosalie Sitman, en colaboración con David Sitman.

o presentar sintéticamente el estado de la cuestión sobre todos los aspectos implicados en su aprendizaje-enseñanza, diseña el perfil del profesor de ELE (entiéndase, *competente*), tema clave que, a los diez años, será el objeto del XIX Congreso de ASELE. Una competencia importante que debe desarrollar el aprendiz, y sobre la que se supone capacitado al docente, es, recurriendo al título del congreso, *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros* (1996/98), la cultural, y aun la intercultural. Precisamente entonces, Isabel Iglesias, en *Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras [...]* (BA, 1999, 21) aborda de manera ceñida y esclarecedora conceptos claves sobre la dimensión cultural de la lengua –que tan justificada importancia irá cobrando en años sucesivos– como el etnocentrismo, el relativismo cultural y la interculturalidad, objeto realmente de la acción docente, al tiempo que, simbólicamente, preludiaba el enfoque del congreso que se celebraría pocos años después (*El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, 2002/03).

Junto con el uso de las NN. TT., otro campo de trabajo que, anunciado en volúmenes anteriores, comienza a tener relevancia (como lo pone de manifiesto este volumen de 1998, y que mantiene relación con lo cultural e intercultural, o con aspectos de política lingüística, de IL y de LC) es la situación de la enseñanza de ELE en diversos países del mundo. Ambas líneas temáticas vuelven confluir en congresos inmediatos, o casi, como en *La enseñanza de ELE: Del pasado al futuro* (1997/98) o *Nuevas perspectivas en la enseñanza de ELE* (1999/2000), cuyos títulos vuelven a dar una idea de enfoques bastante abiertos y con planteos de partida que buscan lo novedoso de la metodología en la enseñanza de ELE en ese momento. Y a ello responden en parte los contenidos de los volúmenes correspondientes, en los que, junto con tratamientos habituales (aspectos gramaticales, textos y literatura, lexicografía, reflexiones teóricas sobre la lengua y su aprendizaje, la enseñanza ELE en países no hispanos, AE, modalidades y pragmática del español, etc.), van cobrando mayor relieve otros aspectos relacionados precisamente con los medios audiovisuales, incluido el cine, el uso de las NN. TT., Internet y la enseñanza virtual. A ello hay que añadir también el creciente interés por otras cuestiones que, asimismo, en pocos años, serán medulares en los congresos de ASELE, como el enfoque por tareas, el estudiante como centro del aprendizaje, la formación del profesor, la evaluación (incluidos planteos modernos como la *triangulación*), el uso de la LM en el aula de ELE, el EFE, la CNV, etc., si bien, no siempre las ponencias generales pare-

cen responder a perspectivas renovadoras o aplicadas, por el compromiso de presentar panorámicas generales, por las vacilaciones que todo proceso de búsqueda conlleva, o por el peso de ciertas tradiciones académicas. Como sea, a finales del siglo anterior, todavía parece necesario presentar visiones generales sobre el cometido y aspectos que integran la disciplina. Y así, en paralelo, recuérdese el artículo al respecto ante citado de Pablo Domínguez (BA, 1998, 19).

Progresivamente los congresos de ASELE van a ir siendo más monográficos, centrándose de manera más especializada en torno a un tema o enfoque principal, por lo que se irán evitando títulos con la amplitud temática de los anteriores, mientras que, por el contrario, se potenciarán los que encaucen o aquilaten específicamente la perspectiva que aplicar y/o los contenidos que tratar. Pero en el proceso de avances y revisiones que todo campo de conocimiento conlleva, periódicamente puede retomarse un planteo abierto, del estado de la cuestión en un momento dado, de revisiones y proyecciones, como, en cierta manera, ilustra el último congreso que (por la acotación cronológica marcada) consideramos en el presente artículo, recogido en el volumen *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (2013/14). Claro, tras más de medio siglo en la evolución de la disciplina y en la historia de ASELE, las perspectivas se han ampliado y modernizado, de manera que se hace eco de las aportaciones recientes de la lingüística a la enseñanza de ELE, desde un punto de vista interdisciplinario, que va desde la psicolingüística al análisis del discurso, pasando por la lingüística cognitiva o la de corpus, sin que falten líneas tradicionales como, por ejemplo, la enseñanza de la fonética y del léxico, o la perspectiva sociolingüística y pragmática, así como las últimas aportaciones metodológicas y didácticas vinculadas con las tecnologías de la información (TIC), los nuevos materiales didácticos, la formación metodológica del profesorado y los innovadores innovadores del aprendizaje, sean virtuales, semipresenciales o presenciales, con la extensión del AICLE, así como los planteos de la investigación en acción, o de la observación de todos los aspectos de la práctica en el aula.

Por la propia complejidad de los temas y la amplitud del título, aunque las líneas temáticas sean definidas, la colección de artículos que integran el volumen no puede sino ser variado y aun heterogéneo. Sin embargo, desde el congreso de 1998, se observa, como hemos dicho, una tendencia (alterada, es cierto, al año siguiente) a perfilar de manera más estricta el ámbito conceptual y metodológico (no siempre logrado, debido a la propia naturaleza del campo de trabajo y a posibles factores extraacadémicos). Así, las ponencias generales (incluidas las de la mesa redonda) de *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática* (1998/99) parecen responder al binomio del título, como otros muchos trabajos del volumen, pero, aparte de que lo gramatical tenga más peso que el enfoque comunicativo, resulta necesario agrupar los trabajos dentro de otra variedad de marbetes (factores sociales, culturales y educativos, adquisición/aprendizaje, metodología, IL y AE, AD, NN. TT., morfosintaxis o lexicología y lexicografía) en los que resultan más definidos los de contenido lingüístico, o los de NN. TT., en este caso por la comodidad clasificadora que impondría el elemento instrumental.

En paralelo cronológico y, en parte, metodológico, priorizando la perspectiva gramatical, ASELE publica las dos primeras monografías derivadas de sendas convocato-

rias del Premio de Investigación ASELE (PIAtd): *Estudio del sistema vocálico del español como LE* (1998), de M.ª Begoña Arbulu, y *La adquisición infantil del español. Una aproximación gramatical* (1999), de Elisa Rosado. Al año siguiente, en el XI Congreso de ASELE vuelve a prevalecer la perspectiva gramatical, a la que se añade la normativa, *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del ELE* (2000/01) tratando de abordar por vez primera, de manera sistemática, las normas y las variedades sociológicas y geográficas del español. Pero en ese volumen también aparecen, relacionadas o no con la anterior, otras líneas de trabajo ya conocidas: IL y LC, lengua y literatura, medios de comunicación e Internet, colocaciones y fraseología, EFE... Lógicamente, varios artículos del volumen se ocupan de aspectos relativos a las variedades americanas de la lengua española, especialidad que, aflorando como el Guadiana en diversos congresos de ASELE, empieza a ser tratada con más amplitud y conciencia de su importancia en ese congreso. En esta línea, cabe recordarse el artículo de fondo publicado al siguiente año en el BA, *La competencia sociolingüística relacionada con los americanismos: análisis de algunos manuales de ELE* (BA, 2002, 27), de C. Silva y Mendoça de Lima, quienes, además de presentar un resumen de los rasgos generales del español americano y relacionar la competencia del hablante en el conocimiento de las variedades hispánicas de la lengua, analizan y critican el deficiente tratamiento de los americanismos –erróneo, simplificador o folclórico– en los manuales de ELE de esos años.

Es observable, pues, que la tendencia a centrarse y especializarse en los congresos es cada vez más definida. Y así, en el siguiente, testado el interés creciente por las NN. TT. de investigadores y docentes en congresos anteriores, el XII congreso se dedica a las *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza del ELE* (2001/02), en el que, frente a un posible riesgo de excesiva dispersión, los diversos epígrafes que ordenan las aportaciones al congreso (recursos y géneros de Internet, EFE, AD, lexicología y lexicografía, lengua y cultura, modelos de aprendizaje, evaluación, gramática e IL, etc.), se observa, curiosamente, la coherencia del enfoque instrumental que, en este caso, da a los diversos tratamientos el uso de las TIC, que comienzan a llamarse así más frecuentemente que NN.TT. No obstante, y como ocurrirá diez años más tarde, con un horizonte más amplio y un desarrollo práctico más intenso, *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera* (2011/12) resulta un tipo de marbete en que puede caber cualquier tema o enfoque, siempre que conlleve la referencia al medio, o gran medio de medios, con unas posibilidades técnicas que permiten abordar casi todos los aspectos relacionados con la lengua y la comunicación, desta-

cándose aquellos para los que el sistema presenta mayor facilidad, como la interacción entre el hablante nativo y el no nativo, el aprendizaje cooperativo y la evaluación colaborativa o la lingüística de corpus, más allá de un enorme repositorio de materiales didácticos diversos, audiovisuales y textuales. En esta línea, ya me he referido al trabajo pionero de Sitman (BA, 1998, 18); entre los años de los dos congresos anteriores, el BA vuelve a acoger sendos trabajos, de Inmaculada Solís, *El Chat y la adquisición de segundas lenguas* (BA, 2004, 30), y de M.ª Amparo Mazzuchelli, *Un foro virtual para nuestras clases de ELE* (BA, 2008, 39), que insisten en los planteos del aprendizaje cooperativo, y, más adelante, en la misma línea metodológica, aprovechando los recursos de las TIC y la motivación que pueden implicar las actividades en colaboración, Dana Oyewo explora en *Creación literaria en el espacio digital* (BA, 2010, 43) las posibilidades de la literatura hipertextual y del microrrelato en Internet para la didáctica de la literatura en lengua extranjera y, en particular, para desarrollar la creatividad individual al tiempo que se estimula con la participación comunitaria. En la misma tesitura hemos de situar *Aprender escribiendo: web 2.0, cooperación y estrategias de composición* (BA, 2011, 44), de Javier González, que propugna la *wiki* para fomentar "la escritura colaborativa intercreativa", facilitadora de estrategias sociales y afectivas junto con la autonomía del aprendiz.

Retomando el hilo conductor de los congresos, en los dos dedicados a las TIC (2001/02) y a la *Red* (2011/12), también hubo intervenciones sobre sus posibilidades de aplicación para el aprendizaje de la interculturalidad, en general, y de enseñanza de la lengua a hablantes de minorías étnicas o de inmigrantes. Esta preocupación se venía trasluciendo también en otros de manera más o menos esporádica y, finalmente, ASELE, atenta y receptiva a las necesidades sociolingüísticas y didácticas de su tiempo, le dedica íntegramente su congreso de 2002, *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (2002/03). Los dos sustantivos, interculturalidad y mestizaje, se repiten en casi todos los trabajos del volumen correspondiente en relación con la interacción en el aula diversa, en lo cultural y lingüístico; con el conocimiento de la fraseología y las expresiones proverbiales; con su reflejo en textos, materiales y publicidad; con actividades para su desarrollo y evaluación; con los inmigrantes adultos o en edad escolar; o con una educación sociocultural plural y no sexista. En la línea de las implicaciones mutuas de lengua y cultura, o en la más propia de la interculturalidad, una mención especial merece la frecuencia de trabajos dedicados a diversos países donde se estudia ELE y/o a las lenguas-culturas maternas de los estudiantes (portugués, francés, inglés, finlandés, árabe, ruso, hebreo, rumano, esloveno, japonés, chino, griego, entre otras). Y, más en particular, cabe mencionarse otros artículos que abordan aspectos del "español mestizo" o de los diferentes comportamientos culturales dentro del mundo hispano.

Que la focalización en este plano no es fruto de la casualidad o de un oportunismo académico, sino de una voluntad consciente y mantenida por ASELE, lo ponen de manifiesto otras acciones editoriales o congresuales específicas atentas a la enseñanza de ELE en contextos cada vez más plurilingüísticos y multiculturales, con el componente inmigratorio, en los que, más que nunca, es necesario desarrollar en paralelo al aprendizaje de las lenguas la competencia social e intercultural que conllevan. Diez años después de la colaboración de Isabel Iglesias en el BA (1999, 21), Arturo Hernando, en *Aprender a vivir en español. La competencia existencial en el desarrollo del alumno como*

hablante intercultural (BA, 2009, 41), insiste en que aprender idiomas es mucho más que potenciar habilidades comunicativas, ya que supone una profunda *competencia existencial*: "Enseñar español como lengua extranjera es educar y educar significa impulsar, potenciar, posibilitar el desarrollo cognitivo, afectivo y social de nuestros alumnos: saber ser y vivir". Antes, en 2007 el PIE fue para la tesis de M.ª Jesús Cabañas, *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares* (2008), y en 2009 para la de Rocío Santamaría, *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE [...]* (2010). Además de la relativa regularidad en la sucesión de las fechas, obsérvese la progresiva intensificación en el interés por este campo de estudio y por su mejora didáctica, que incluye de una u otra manera la competencia cultural, la interculturalidad, la enseñanza de la lengua a inmigrantes y su plasmación curricular, dentro de los contextos sociales aludidos que, con el tiempo, se han ido reafirmando en su extensión y complejidad. Y así, a los diez años del congreso susodicho, con amplitud de miras se vuelve sobre ese conjunto de preocupaciones al celebrar el titulado *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (2012/13), en que se actualizan y enriquecen las perspectivas antevistas (interacción en el aula multicultural, inmigración, etc.) en torno a los conceptos nucleares de los que parte, además de estar presentes otras en relación con aspectos gramaticales o pragmáticos, la evaluación o la CNV. Y, no por casualidad, vuelven abundar los trabajos sobre el tratamiento de tales aspectos en países no hispanos o con estudiantes que proceden de ellos (Egipto y otros arabófonos, Italia, China, Irlanda, Finlandia, Gabón, Bélgica, Portugal, Brasil, EE.UU., Japón, Francia, Israel, Rusia, Rumanía...). En fin, justo en el año de edición del volumen anterior, en el BA aparecen los trabajos de M.ª Jesús Llorente, *IMPORT - Portfolio Europeo de las Lenguas para inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo* (2013/48), en que describe el proyecto mencionado en el título con el objetivo de diseñar un Portfolio Europeo de las Lenguas adaptado a las necesidades y características de adultos inmigrantes aprendices de EL2 en contextos no formales, y el de Johannes Schnitzer, *La negociación intercultural en la clase de ELE* (2013/49), en que, retomando al estudiante como centro del proceso de aprendizaje, plantea "a partir de qué momento tiene sentido tratar situaciones de negociación ya no como método didáctico sino como principal objetivo de una clase", junto con otras cuestiones relativas a las necesidades de aprendizaje y experiencias de los estudiantes que implican el desarrollo de competencias lingüísticas, pragmáticas, sociales, y culturales, y la práctica de la negociación intercultural y/o instrumental dentro del meollo de la didáctica.

Siguiendo el recorrido, los medios de comunicación y los soportes audiovisuales, como generadores de discursos auténticos o como recursos didácticos para el aprendizaje de la lengua y su cultura, están muy presentes en muchos de los congresos de ASELE. Pero es en 2003 cuando se les dedica un congreso monográfico, con el título general de *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (2003/04), en el que se abordan todas las facetas relacionadas: géneros de la prensa y construcción textual, desarrollo de las destrezas escritas y orales, posibilidades literarias y didácticas de microrrelatos, aspectos pragmáticos y normativos, cultura e interculturalidad... Las ponencias generales, síntesis de las líneas tratadas, anuncian la clasificación de los trabajos, cifrada sobre todo, en el medio: además de un apartado que incluye un conjunto variado de temas (variedades lingüísticas, gramática y fraseología, vocabulario, actividades didácticas y tipos de aprendizaje, discurso y cultura, etc.), los otros tres se funda-

mentan en el tipo de canal o sistema: prensa (escrita), radio y tv, e Internet. Por la elección del enfoque (basado en los medios, en el canal), vuelve a tratarse de un conjunto de aportaciones abierto, si bien, la vinculación de todas ellas con dichos canales le da, en general, coherencia metodológica. Coincidencia o/y confluencia, en paralelo también se publica el trabajo de Humberto Hernández, *Los medios de comunicación como recurso para la enseñanza de E/LE (entre el uso mediático y el prestigio lingüístico)* (BA, 2003, 29), año en que Marta Seseña logra el PIAtd con *La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas* (2004). Del uso de los medios, Hernández destaca sus posibilidades como fuentes de lengua viva, en contextos "naturales" y, por tanto, como recursos para la enseñanza (con cautelas) del español, entre las variedades dialectales o sociolingüísticas y la relatividad normativa. A lo que añade el interés de los materiales periodísticos, literarios o críticos de las columnas de opinión (Elvira Lindo, Muñoz Molina, Vicent, García Márquez o Sergi Pàmies). Algunos años más tarde, en 2010, a María Santaella se le otorga PIAmm por su trabajo *El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE* (2011), y hace poco, en 2014, el BA recoge otro trabajo que enlaza temáticamente con el de Seseña, *La publicidad audiovisual en ELE* (2014, 50), de Miguel Ángel Albujer, en el que, además de destacar su potencia como recurso didáctico para el desarrollo lingüístico, comunicativo y educativo, analiza minuciosamente sus ventajas (seducción de la imagen, *input* adecuado, material auténtico y actual, brevedad, riqueza de elementos comunicativos y culturales, combinación semiótica, recursos estratégicos, variedades y registros, interculturalidad, etc.) y desventajas (caducidad, dificultades comprensivas, predominio de información visual, realidad del aula y del estudiante...).

Dentro de los contenidos de carácter gramatical, un componente fundamental para el aprendizaje de una lengua es el vocabulario. De hecho, hay métodos, como es también es muy conocido, que parten de la asimilación del léxico necesario para la comunicación (en el nivel que corresponda). Por ello, no resulta llamativo que constituya un contenido que, junto con otros aspectos gramaticales y asociados, haya sido tratado regularmente, de una u otra manera, en casi todos los congresos de ASELE. En 2004 se le dedica el congreso monográfico recogido en *La gramática y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: Deseo y realidad* (2004/05), donde, aparte de algunas contribuciones que responden a tratamientos de la gramática y del léxico con un enfoque académico tradicional, se observa un conjunto de aportaciones coherente

y centrado en el tema elegido para la ocasión. Predomina el número de trabajos dedicados a los aspectos léxicos y a la diversidad de usos y aplicaciones didácticas, o sus limitaciones, de los diccionarios (monolingües o bilingües). Menos, aunque presentes, otros se ocupan de cuestiones gramaticales varias, generales o desde el punto de visa de la LC. Entre la gramática, la lexicología, la lexicografía y la pragmática, no son pocos los relativos a fraseología y modismos y, entre ellos, los que insisten en la necesidad diccionarios de colocaciones para el aprendizaje de ELE, como el de Marta Higueras, quien, precisamente, al año siguiente (2005), obtendría el PIAtd *Las colocaciones: fundamentos teóricos y metodológicos* (2006). Ya antes, en torno al mismo núcleo de intereses académicos y didácticos, esta investigadora había colaborado en el BA con su artículo *Favorecer el aprendizaje del léxico* (BA, 2000, 23), en el que, tras censurar creencias tópicas sobre el aprendizaje y la enseñanza del léxico y describir la complejidad del proceso, presentaba propuestas didácticas renovadoras a partir del *Enfoque léxico* de Michael Lewis.

El apoyo de ASELE a vías de investigación renovadoras en torno al léxico y con aplicaciones para su aprendizaje ya se puso de manifiesto unos años antes, pues en el 2000 se otorga el PIAtd a Marta Samper por *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera* (2000/01), camino de trabajo que ha venido siendo muy transitado desde entonces (los estudios de DL, en general). M.ª del Carmen Izquierdo lo había conseguido un año antes que Higueras con *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera* (2004/05). Que se trata de una importante línea de trabajo a la que ASELE ha prestado una atención especial y coherente, lo vuelven a constatar el artículo de Elena Alonso, *El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE* (BA, 2007, 37), en que presenta sus posibilidades como gran repositorio de léxico contextualizado y como herramienta didáctica para mejorar la calidad de la enseñanza de ELE (a la vez que señala las ventajas de combinar su uso con los postulados del *enfoque léxico* –entre otras, para la consulta y aprendizaje de colocaciones y modismos–), y el de M.ª del Carmen Muñoz, *La enseñanza del léxico fraseológico coloquial* (BA, 2009, 40), con el que ofrece una visión de la enseñanza del léxico (fraseológico) de registro coloquial en la clase de ELE desde una perspectiva comunicativa, motivadora y afectiva. En fin, este capítulo lexicológico-lexicográfico se cierra, hasta ahora, con la exhaustiva y reciente monografía de Isabel Sánchez, *Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE* (2013), también derivada del PIAtd del año anterior.

Por su arte, en el ámbito de la gramática, ya desde una perspectiva cognitiva, habría que referirse a diversos artículos que, más o menos esporádicamente, están desperdigados en los volúmenes ya citados. Algunos de ellos firmados por quienes años después

contribuirán a otras publicaciones de ASELE con significativos trabajos monográficos al respecto, como el artículo de Alejandro Castañeda, *Perspectivas en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva* (GC) *a la enseñanza de español LE* (BA, 2006, 34), donde plantea la GC como modelo pedagógico e ilustra, por ejemplo, el trabajo del alumno con ejemplos y ejercicios relevantes a partir de operaciones intuitivas; o la monografía de Reyes Llopis, *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera* (2011), también PIAtd en 2010.

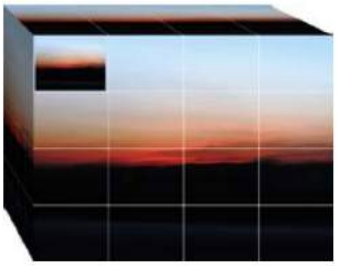
Al año siguiente del congreso recién reseñado, el título se concretó en *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (2005/06), por lo que la mayoría de los contenidos, gramaticales, léxicos y fraseológicos, textuales y discursivos, de EFE (como su uso empresarial), sociales, culturales, o de interferencias interculturales, son tratados, en general, desde la perspectiva de la competencia pragmática y comunicativa. Asimismo, incluso en el uso del texto literario en el aula, con particular atención a *El Quijote*, dada la efeméride que se conmemoraba en 2005. Como es lógico, son varias y ceñidas a un tratamiento pragmático las contribuciones en las que se analizan las fórmulas idiomáticas rutinarias, la interacción comunicativa y cortesía, o en las que se proponen actividades para su comprensión y aprendizaje. La cortesía, en particular, como subcompetencia comunicativa que implica el conocimiento de fórmulas lingüísticas adecuadas para la relación interpersonal a la vez que los correspondientes códigos sociales y culturales, ha sido un aspecto que, justificadamente, ha concitado mucho el interés de investigadores y docentes de ELE en el último decenio. De ello se hizo eco ASELE en ese congreso, pero ya antes, en 1999, había estado atenta a su importancia otorgando el PIAtd al trabajo *La cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español* (2000), de Francisco Javier Domínguez, como lo seguiría estando años después. En 2009 no se había desdoblado aún el PIA para tesis y memorias de máster, pero entre las memorias que más llamó la atención por su oportunidad y calidad, la de M.ª Jesús Barros, *La cortesía: un saber fundamental en la enseñanza de lengua*, volvía a incidir de manera acertada en este filón de pragmática sociolingüística. El BA (2010, 42) publicó un breve extracto como "Artículo de fondo" y una aplicación práctica en otra sección ("Para la clase de español") en que su autora reflexiona sobre la *cortesiología* y sobre la cortesía (positiva/negativa) como un aspecto clave, no solo de la interacción social, sino también de la competencia intercultural (dada también la diversidad de códigos socioculturales al respecto) y, por tanto, de saber cultural. En particular, en lo referido a la interacción comunicativa española, destaca como característica la tendencia hacia la cortesía valorizadora en actos de habla, inherentemente corteses, como cumplidos, piropos, invitaciones y ofrecimientos. En fin, con un *aparente giro* en el tratamiento del tema, la publicación más reciente de ASELE en esta vertiente es la monografía de Luisa M.ª Armenta, *La aparente descortesía del lenguaje coloquial* (2014), PIAmm en 2013.

En la trayectoria de progresiva definición temática que venimos constatando en los congresos de ASELE, el de 2006 se dedicó íntegramente a las varias, pero específicas, facetas de las habilidades resumidas en su título: *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (2006/07), cuya publicación resultante constituye un extenso conjunto de reflexiones y aplicaciones didáctica referidas a los diversos planos con que enfocar la oralidad o con los que se relaciona: producción y audición, expresión y comprensión,

conversación e interacción comunicativa, su desarrollo según la edad, los estilos de aprendizaje o lengua y cultura maternas del aprendiz (LC), tipos de oralidad y discurso, CNV y gestualidad (e interculturalidad), su evaluación, etc. Tanto la evaluación de las destrezas orales como los aspectos relacionados con la CNV tienen mucha presencia en este volumen[6]. Asimismo, son numerosos los trabajos dedicados al plano fonético y entonativo, tanto en la producción-pronunciación como en su faceta perceptiva y comprensiva, con innovadoras estrategias y técnicas pedagógicas para su desarrollo, lo que constituye un exponente de la revalorización de este plano en el aprendizaje de la lengua que, años atrás, había quedado un tanto relegado por interpretaciones, a veces reductoras, del enfoque comunicativo. Ampliando concepto, dentro del mismo conjunto temático, solo dos años más tarde, ASELE otorga el PIAtd de 2008 a Susana Martín por *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en ELE* (2009). Y, si en el congreso de 2006 se proponían diversas técnicas de dramatización para estimular el desarrollo de las destrezas orales, en 2013 la tesis premiada fue *El juego dramático en la práctica de las destrezas orales (fonética)*, de Gabino Boquete, que en 2014 se publicó sin la especificación del paréntesis, pues, aunque, en efecto, esta tiene una particular importancia en el trabajo, este se ocupa también de otros aspectos de la oralidad y de los recursos didácticos para desarrollarla. Recursos motivadores y afectivos del habla, entre otras destrezas, a los que ya se refería María Prieto en su contribución al congreso de 2006, y que retoma en *La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje* (BA, 2007, 36), donde destaca que la expresión dramática aúna, junto al *saber hacer*, *saber ser* y *saber interactuar*, el *saber aprender* y, en particular, *el hacer* y *el hablar*, es decir, a cómo *hacer cosas con palabras*, ya que "puede ayudar a expresarse de manera correcta y apropiada sin miedo a que la secuencia lingüística sea imperfecta, superando así la frustración que lleva al silencio".

La vinculación y complementación de los congresos más recientes, cada uno con su perfil y centrado fundamentalmente en el tema o el enfoque etiquetado en el título respectivo, resultan cada vez más notorias. En el XVIII congreso, *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español LE/L2* (2007/08), se retoma, monográficamente, dicho proceso, que, en relación con las destrezas orales, tuvo una presencia destacada en el XVII, como he señalado. Entre ambos, hay que situar precisamente un artículo de Clara Alarcón, quien ya había contribuido al congreso de 2006 en una línea similar sobre cómo evaluar la expresión oral "contra los viejos inconvenientes". En el BA de noviembre de ese mismo año aparece *La experiencia no lo es todo: herramientas de evaluación formativa de la labor docente en ELE* (2006, 35), donde, para la mejora de la evaluación formativa de la labor docente, propone la aplicación de una perspectiva triangular: la de estudiantes y colegas (heteroevaluación), junto con la propia (autoevaluación). Una herramienta de esta *triangulación* es, precisamente, la que analiza Esther Gutiérrez en *Procesos e instrumentos de observación, análisis y reflexión: las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas* (BA, 2008, 38), también en la línea de su aportación al congreso de 2007. Asimismo, Virginia Barbero, años después, dentro del catálogo de posibilidades sobre co-

6. El tratamiento de la CNV, que por el carácter de este congreso es lógico que ofreciera un cultivo especial, aparece también con relativa frecuencia en otros volúmenes, como se ha podido ver. Sin embargo, fuera de estos, el BA solo recoge al respecto el artículo de M.ª Giovanna Monterubbianesi, *La comunicación no verbal en las clases de ELE* (2012, 47), donde, además de precisar la importancia que tiene la gestualidad para la competencia comunicativa y cultural, plantea un corpus de referencias gestuales a partir del cine de Almodóvar, con imágenes, funciones, contexto, categoría, personaje, etc., y sus equivalencias fraseológicas.



rrección de errores orales, tendrá especialmente en cuenta dicha *triangulación* en *¿Cómo acertar en la corrección? Ventajas e inconvenientes de las técnicas de corrección de errores en la expresión oral* (BA, 2012, 46), que, en su caso, a partir de la teoría sobre el tema, se basa en la opinión de los docentes, la grabación en vídeo de momentos de corrección en el aula para su análisis posterior, y una encuesta a los alumnos para conocer sus opiniones al respecto. En fin, sin temor a exagerar, en este congreso no hay un solo aspecto de la enseñanza de ELE que, desde el punto de vista de la evaluación, se quede al margen, y no solo en su análisis teórico, sino también en propuestas metodológicas y actividades prácticas para llevarla a cabo, según el objeto y el contexto de que se trate. Como hemos podido observar en otras ocasiones, otra publicación de ASELE anunciaba años antes el interés por esta importante faceta del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues ya el tercer artículo de fondo del BA, *La evaluación del español como lengua extranjera* (1999, 20), de Teresa Bordón, contenía en cierta manera el germen de ese congreso. Ya entonces, Bordón planteaba las cuestiones medulares de tan complejo y delicado proceso (evaluar/examinar, evaluación formativa/sumativa...) y ofrecía un catálogo ilustrativo y detallado de diversos tipos de exámenes y pruebas, requisitos, tipos de calificación y criterios de evaluación o niveles de actuación para las distintas destrezas.

La evaluación de profesor y su formación, apartado importante en el anterior congreso, se constituye en el polo de gravedad del siguiente, el XIX: *El profesor de español LE/L2* (2008/09), que vuelve a poner de relieve la trabazón o coherencia interna en la evolución de los congresos de ASELE[7]. Sin menoscabo del principio metodológico del estudiante o aprendiz como centro del proceso formativo, nadie pone en cuestión la importancia del factor y de la acción docente, ni la exigente y amplia formación que exige una pluralidad de conocimientos y habilidades de carácter académico, curricular (de los discentes y del docente) y metodológico, psicológico, pedagógico, técnico, y hasta administrativo, etc., para dar respuesta a las necesidades y circunstancias del complejo proceso de enseñanza de la lengua. Alrededor de tales cuestiones gravitaron, desde las ponencias (que ilustran la variedad de facetas), las numerosas aportaciones al tema, que, además de la formación, también abordaron otras cuestiones de especial interés, por su actualidad o circunstancias contextuales, como la condición del profesor como hablante nativo/no nativo de la lengua o, una vez más, los roles y situación de la enseñanza de ELE en los diversos países (EE.UU., China, Israel, Francia, Australia, México, Argelia, Egipto, Polonia, Bulgaria, Japón, etc.). Colateralmente, un aspecto asociado con la formación del profesor, y del alumno, es el uso de la LM en el aprendi-

7. Curiosamente, antes de sacar a la luz definitivamente el presente volumen, tenemos la noticia del PIAtd de 2015, *La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias,* de Paula Reyes Álvarez Bernárdez.

zaje de una LE o L2, tema delicado que Mar Galindo analiza con rigor y exhaustividad en *La lengua materna en el aula de ELE* (2012), PAtd en 2011. Otro trabajo en ASELE que se refiere a las competencias y la acción docente del profesor es el de Leslie Bobb, *El trabajo en pequeño grupo* (2011, 24), en el que desgrana las ventajas y desventajas de esta forma de trabajo, además de dar pautas y proponer actividades para llevarla a cabo, considerándola, a la postre, como "la más adecuada para tener una clase dinámica donde los alumnos se responsabilizan de una gran parte de su aprendizaje".

Si el congreso anterior atendió a una necesidad fundamental en el campo de ELE, el del siguiente, *El español en contextos específicos: Enseñanza e investigación* (2009/10), afrontó una demanda cada vez más frecuente y exigente en nuestra sociedad. Nuevamente *centrado*, ofreció un amplio desarrollo de tratamientos teóricos y prácticos sobre el español con fines profesionales o laborales, especialmente en torno a unos ámbitos privilegiados al respecto, como el español para los negocios, el español del turismo y, muy frecuente, el español académico. Pero también están presentes otros enfoques, como el relacionado con los discursos de la inmigración y la interculturalidad o, incluso, de la ecología. A ellos hay que añadir otras perspectivas vinculadas, como el LNV, los aspectos culturales y de interacción asociados a cada campo específico o la presencia de la neología y de un vocabulario especializado. Quizá por el propio contexto de buena parte de los profesores de ELE, el discurso académico (en el nivel que sea) es objeto frecuente de sus reflexiones o análisis. Dos lustros antes, el BA ya incluyó el trabajo de Blanca Aguirre, *El español para la comunicación académica y profesional* (2000, 22), con conceptos fundamentales sobre el tema y un catálogo de métodos de trabajo sobre la enseñanza del EFE, "que tiene como meta satisfacer las necesidades de comunicación de un grupo específico de discentes" o una interacción adecuada en aula con diferencias culturales. En este marco encaja, parcialmente, como caso concreto de "grupo de discentes", el objeto de otro artículo aparecido en el BA años después, *La introducción de la estructura del ensayo argumentativo humanístico en el alumnado angloparlante: Aprender a opinar en español académico* (2011, 45), de Eva M.ª Fernández, que aúna el análisis de aspectos de retórica contrastiva y de competencia comunicativo-discursiva en el contexto académico. En fin, dentro de otra de las áreas de moda en la especialización de ELE, hay que mencionar la monografía *Situaciones e interacción oral en el español del turismo* (2013), con el que M.ª Ángeles Vergara ganó el PIAmm de 2012.

Sin abandonar del todo la perspectiva metodológica de EFE, M.ª Cecilia Ainciburu presentó en el XXI congreso un análisis de las comunicaciones de ASELE (presentadas

entre los congresos del 2005 al 2009), como "género textual entre el estilo profesional y académico", con el objeto de identificar y describir sus "rasgos distintivos". Un tipo discursivo, sin duda, de los docentes de ELE que, junto con otros muchos, forma parte de las contribuciones al mencionado congreso, cuyo tema, *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (2010/11), además de abrir un amplio campo de trabajo y posibilidades, constituyó, en cierta forma, el flanco de la *literacidad* correlativa a la *oralidad* del congreso de 2006: si en este se abordaron desde múltiples perspectivas la destrezas orales, en aquel, las competencias escritas. La generación de textos y el estudio de sus diferentes tipos y usos discursivos, desde el punto de vista de su aplicación al aprendizaje de ELE, sus aspectos pragmáticos, retóricos y culturales, sociolingüísticos y geolectales, el AC, la lingüística de corpus y el léxico, el EFE en su vertiente escrita, el desarrollo de la habilidad lectora, los textos de los manuales y materiales para el estudio de ELE, etc., forman parte de una extensa lista de tratamientos entre los que, como era esperable, no podía faltar el texto literario, como "pretexto" o recurso didáctico para el aprendizaje de la lengua, como estímulo para el desarrollo de diferentes inteligencias y habilidades, o como objeto en sí de la experiencia literaria, junto con la motivación estética y cultural. En definitiva, como *un camino de ida y vuelta*, según el título de la conferencia plenaria a cargo de Salvador Montesa. La atención a los textos, en general, y a los literarios en particular, tampoco era nueva en la trayectoria de ASELE. También diez años antes (2001, nuevamente, curiosa coincidencia cronológica), se otorgaba el PIAtd a Bárbara Moreno por *Lecturas graduadas hipertextuales* (2002), y al año siguiente de esta publicación, José Luis Ocasar entregaba al BA su trabajo *Funciones de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas* (2003, 28), amplio repertorio de las posibilidades de la literatura para el aprendizaje de la lengua, pero no solo como medio didáctico o como fuente de lengua, sino también como objeto en sí, incidiendo *avant la lettre* en el aludido, y transitado, camino de ida y vuelta.

En fin, por ir cerrando esta exposición, apenas queda en este recorrido ningún tema fundamental que no haya sido el objeto o marco de alguno de los congresos o publicaciones de ASELE. Es cierto, por ejemplo, que, como tal, no se hayan dedicado aún en este periodo congresos monográficos a la programación o diseño curricular, por ejemplo, o al enfoque contrastivo y a los planteos asociados de la IL, si bien, como hemos podido comprobar en sucesivas ocasiones, es raro el congreso en que de una u otra manera no estén presentes esas perspectivas, como no lo están en otras publicaciones de ASELE. Así, por ejemplo, respecto a la planificación curricular, además de otras

menciones o alusiones colaterales sobre el tema, hay que recordar también el artículo de Alicia Peña, *Diseño curricular y enseñanza de lenguas*, en el BA (2001, 25), en el que aporta claves y argumentos para una programación que integre los aspectos culturales y la destrezas académicas, junto con la autonomía en el aprendizaje de lenguas en el ámbito de la movilidad estudiantil. Y, en cuanto a la IL y el enfoque contrastivo, tampoco deben relegarse, por su puntualidad y valor de sus contenidos, la pionera monografía de M.ª Lourdes Otero, *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español* (2003), PIAtd de 2002 y la doble entrega de Francisco Matte, *Comparar lenguas y fenómenos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (BA, 2005, 32) y *Comparaciones entre lenguas y gramática: algunos ejemplos* (BA, 2005, 33), densa exposición sobre la necesidad de una *metodología de comparación* compleja y rigurosa, superadora del AC convencional y de alcance parcial, cuando no anecdótico.

Tampoco se había dedicado antes, en particular, un congreso que se ocupara, de forma específica, de las variables individuales, de los factores cognitivos y afectivos o de los condicionamientos culturales del aprendizaje, junto con otros aspectos que resultan difícilmente separables de los anteriores, como contexto y acción docente. Aunque, una vez más, tales aspectos sí que afloran en sucesivos congresos de ASELE, sobre todo a medida que ha ido avanzando la disciplina, y tienen una presencia destacada en otras de sus publicaciones, como lo ilustra el temprano artículo de José Luis Atienza, *Emociones y aprendizaje de lenguas* (BA, 2002, 26), donde especula, con un deliberado enfoque psicoanalítico y metafísico, sobre las causas emocionales y motivacionales primeras que llevan a alguien aprender una LE, argumentando a favor de propiciar todas las posibilidades para estimular el conocimiento afectivo; sin descender a cuestiones concretas, de aplicación práctica, alude a aspectos que con el tiempo se pondrán de moda, como la técnica de la inmersión sensorial. O el de José López, *La destreza oral y la ansiedad específica en el aula de idiomas* (BA, 2004, 31), que alerta sobre las consecuencias negativas que puede tener la ansiedad en los estudiantes de idiomas, especialmente si son adultos. De mayor ámbito y alcance, la monografía de Carmen Ramos, *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales* (2007), PIAtd del año anterior, y la de Sara Gómez, *La flexibilización de estilos de aprendizaje: intervención en el aula* (2013), también PIAmm, en 2012, desarrollan metódicamente variados e importantes de los factores cognitivos y afectivos implicados dentro de esta dimensión del aprendizaje. Pero este año, en correspondencia interna con otras actuaciones de ASELE, se culmina, por ahora, el tratamiento del tema, de manera exhaustiva y centrada, en su XXV congreso, cuyo volumen *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (2014/15) vuelve a erigirse en un volumen de referencia para quien necesite o desee profundizar en el tema.

4. Conclusiones

Dado que se trata de un proceso abierto, quizá fuera más prudente hablar de *inconclusiones*, pero, por lo que muestra y demuestra la descripción y recorrido anterior, podemos constatar cómo ASELE, atenta desde hace más un cuarto de siglo a las necesidades de investigación científica y de especialización didáctica de profesionales y docentes en ELE, ha estado presente a lo largo de dicho proceso de una manera influyen-

te, no solo como notaria y reflejo de los cambios y avances que se han ido produciendo en la disciplina, sino también, y sobre todo, como institución profesional orientadora y estimuladora de caminos académicos y pedagógicos dentro de su campo de trabajo mediante una fecunda actividad congresual y editorial, con una producción bibliográfica que, por cantidad y por calidad, forma ya parte ineludible del *vademécum* del especialista en docencia y/o investigación de ELE. Porque, en efecto, en ese periodo, ASELE ha contribuido decisivamente a elevar la calidad de una de las áreas de investigación filológica y aplicación lingüística más dinámicas e innovadoras, tanto en lo didáctico y metodológico, como en lo científico, dentro del panorama de la enseñanza de idiomas en general, y de ELE/L2, en particular. Y ello sin menospreciar una sola parcela de la lingüística aplicada en este campo: desde qué y cómo es la lengua (en este caso, el español) a cómo se aprende, se ha ocupado, y se viene ocupando, de todas las cuestiones atingentes al respecto desde una perspectiva múltiple y con vocación de exhaustividad. Lo gramatical y lo pragmático, los aspectos idiomáticos y culturales, el desarrollo de las destrezas –orales y escritas–, los materiales didácticos y los recursos de las ciencias de las información, los sujetos, estilos y procesos de aprendizaje, la figura profesoral, su formación y papel, el diseño curricular y los contextos de estudio –reglados, no reglados, de inmersión o inmigración, monolingües o plurilingües– y la acción en el aula, la comunicación lingüística y la CNV, los usos específicos y especializados de la lengua, los diversos enfoques metodológicos –especialmente los más actualizados–, los recursos y las actividades de carácter más práctico para el día a día de la clase, los sistemas de evaluación, etc., han sido minuciosamente atendidos al máximo nivel, el aportado por los profesionales que ha participado en los congresos de ASELE o que han colaborado en sus publicaciones. Por ello, estas, *memoria científica y didáctica* de todos los agentes implicados, cifran los rumbos que, con la *tutela* y la *acción* de ASELE, ha seguido en buena medida la investigación y didáctica en ELE a lo largo de este cuarto de siglo. En tal sentido, se puede afirmar que ASELE ha registrado fielmente todo proceso a la vez que se ha erigido en un motor del mismo, contribuyendo no solo a dignificar científicamente la disciplina, sino también a estimularla, orientarla y desarrollarla.

Referencias Bibliográficas

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/default.htm
http://www.aselered.org/actas
http://www.aselered.org/boletines
http://www.aselered.org/memorias-master
http://www.aselered.org/tesis-doctorales

La gestión de la identidad o el juego de la (a)simetría en una prueba de evaluación oral

Jaume Batlle Rodríguez
Universitat de Barcelona

Ana Indira Franco Cordón
Instituto Cervantes

1. Relaciones (a)simétricas en la interacción

Siempre que se realiza un acto comunicativo los hablantes se relacionan de una determinada manera en relación al estatus que representan y a la identidad que transmiten al interlocutor y la identidad que este percibe del hablante, tanto discursiva como contextualmente. Esta relación se sistematiza a partir de la noción de (a)simetría (Marková y Froppa 1991; Batlle 2013).

Por (a)simetría se entiende la relación que dos hablantes mantienen en una interacción, entre iguales en el caso de la simetría y con una relación desigual en el caso de la asimetría. Se considera que en la conversación ordinaria (Briz 1998) se establece una relación simétrica entre los participantes en la interacción, los cuales mantienen el mismo estatus, los mismos derechos y las mismas obligaciones en la interacción. Por otro lado, una interacción institucional, como la que se establece entre profesor y alumno o – como el caso que nos atañe – alumno y evaluador, es asimétrica debido a que el contexto otorga a los interlocutores diferentes derechos y obligaciones en la participación en la interacción y el conocimiento de los temas es diferente en los participantes (Drew 1991; Heritage y Clayman 2010).

Pese a que la simetría perfecta no existe (Musselman sin fecha), la conversación ordinaria tiende a acercarse a ella, dadas las relaciones entre iguales que se suponen. Es lo que se conoce como asimetría endógena (Linell y Luckmann 1991): siempre habrá un interlocutor que hable más que otro, pregunte más que otro o gestione los temas de interacción. En cambio, la asimetría exógena es la propia de la interacción institucional, la cual es asimétrica por definición: la posición de poder que otorga el contexto institucional a uno de los participantes implica que sea este quien maneje la interacción, establezca los temas de los cuales se tiene que hablar, mantenga y disponga de un mayor conocimiento sobre lo que se habla, sea quien establezca los turnos y, por lo tanto, gestione la organización secuencial de la interacción (Drew 1991).

Con todo y con ello, la diferenciación entre simetría y asimetría no es rígida. En un contexto institucional, para considerar las (a)simetrías que se dan resulta fundamental poner el foco en las identidades de los interlocutores. Zimmerman (1998, en Richards 2006) identifica tres tipos de identidades que emergen en una interacción: la identidad discursiva, que se refiere a cómo se nos puede identificar en función del discurso que

llevamos a cabo: hablante, oyente, entrevistador, etc.; la identidad situada, centrada en aquellos rasgos inherentes al discurso y su contexto que nos otorgan identidad, como puede ser el hecho de que una persona esté detrás de un mostrador o el hecho de identificar a quien pregunta por el estado de salud de alguien como médico, y la identidad transportable, entendida como aquella que llevamos siempre con nosotros, como pueden ser algunos rasgos físicos que determinan la edad, el género, etc.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la emergencia de la identidad tendrá mucho que ver con el foco pedagógico con el que se relacione la interacción producida (Seedhouse 2004). Esta interrelación hace que se observe un *continuum* en las relaciones de simetría y asimetría entre profesor y alumnos (Van Lier 1996) y que las identidades que emergen tengan una naturaleza dinámica (Richards 2006). Richards argumenta que diferentes aspectos de la identidad producen diferentes modelos de interacciones y que el favorecimiento de una u otra identidad puede llevar a relaciones más simétricas y así a interacciones en el aula que se asimilen más a la conversación cotidiana. Así, en interacciones entre profesor y alumnos, las cuales siguen el modelo IRE –*Initiation*, *Response*, *Evaluation*– (Sinclair y Coulthard 1975) si el foco de atención estriba más en la forma lingüística la asimetría vendrá más marcada que si estriba más en el contenido y el significado. Asimismo, en una interacción entre alumnos y profesor la identidad de este último emergerá en determinadas ocasiones con el objetivo, por ejemplo, de gestionar el tema y la organización secuencial de la interacción (Batlle 2014), en un ejemplo de asimetría discursiva necesaria para el funcionamiento de la tecnología de la secuencia IRE.

2. Relaciones (a)simétricas en la evaluación de la interacción oral

Según Sert y Seedhouse (2011), uno de los principales focos de atención del análisis de la interacciones generadas en el aula de LE está en la búsqueda de un conocimiento exhaustivo de las características propias de las interacciones orales que se generan en las actividades de evaluación.

La interacción oral, como actividad comunicativa de la lengua fundamental, ha recabado su debida atención en las pruebas de evaluación, tanto de carácter formativo como sumativo (Escobar 2003). En estas últimas, el aprendiente o candidato debe enfrentarse a una interacción oral en la cual suelen participar uno o dos docentes que interactúan con él para que este lleve a cabo la producción lingüística que se evaluará (Figueras 2004; Figueras y Puig 2013), pese a que la prueba también puede realizarse con un compañero, en una interacción por parejas (Gan *et al*. 2008). La gran diferencia que se puede establecer entre los dos tipos de interacción se plasmará en el discurso y se fundamenta en las relaciones asimétricas que se establecen entre los interlocutores.

Desde la aparición del MCER (2001), las pruebas de evaluación de la interacción oral han ido dejando de lado patrones propios de la entrevista para acercarse a modelos de interacción más cercanos a la conversación cotidiana (Figueras 2004). Por ello, las identidades discursivas de entrevistador/profesor o examinador y entrevistado/alumno

o candidato, claramente marcadas en el formato entrevista, se han ido dejando de lado en pos de un formato de interacción en el que se busca una relación menos asimétrica. La colaboración entre examinador y candidato en la organización secuencial y temática (Franco 2012) es buen ejemplo de este formato.

Como se ha comentado anteriormente, en determinadas ocasiones la identidad situada de los interlocutores puede emerger en el discurso propiciando así una relación asimétrica. En el caso de una prueba de evaluación, la asimetría que se establecerá por el contexto vendrá determinada por el hecho de que el examinador deberá evaluar[1] y, por lo tanto, juzgar, la actuación discursiva del estudiante. Sin embargo, queda por ver cómo emergen, cómo se construyen, las identidades situadas de los participantes en una prueba de interacción oral de este tipo, dado que se está llevando a cabo una interacción que debe cumplir, en cierta medida, con una serie de patrones interaccionales que intentan aproximarse a la conversación cotidiana.

3. Objetivos y metodología

Teniendo en cuenta los aspectos detallados anteriormente, el objetivo de la investigación que presentamos estriba en conocer en profundidad cómo se gestiona la identidad de la profesora, es decir, de qué manera emerge la identidad de la profesora como examinadora en su discurso durante una prueba de interacción oral, y cómo afecta esta a la relación, simétrica o asimétrica, entre la alumna evaluada y ella. Pretendemos descubrir qué aspectos discursivos están implicados en la emergencia y construcción de las identidades discursivas y situadas de los participantes en una prueba de interacción oral, con especial énfasis en la identidad de la profesora. Así, se espera comprender en profundidad cómo se lleva a cabo un tipo de actividad de evaluación de la interacción oral desde el punto de vista discursivo. Para ello, se va a llevar a cabo un análisis de una prueba de evaluación de la interacción oral que fue grabada y analizada en otros trabajos (Franco 2012). El siguiente análisis se realizará siguiendo parámetros metodológicos propios del análisis del discurso. De corte cualitativo, el análisis se centrará en interpretar los fragmentos de la interacción que sean significativos para con los objetivos planteados.

La interacción analizada consistía en la primera parte de la prueba de interacción oral de la evaluación final del curso de nivel B1 realizado por Katy en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. La alumna es una universitaria estadounidense de unos 20 años, y durante el curso, ha vivido con una familia española y ha participado en un intercambio de conversación. La examinadora no era la profesora de la alumna, no conoce personalmente a Katy, solo se han cruzado en la universidad alguna vez. La examinadora es española y ha sido profesora en Estados Unidos, entre otros contextos.

La prueba sigue el modelo de la prueba oral del DELE básico – intermedio - superior (Diploma de Español Lengua Extranjera, del Instituto Cervantes). Esta primera parte de la prueba consiste en unas preguntas de carácter personal, y, a continuación,

1. Nos estamos refiriendo a evaluaciones en las que únicamente participa un examinador. En otros casos, como en los exámenes del DELE, son dos los examinadores, cuyas funciones son diferentes: el docente que interactúa con el candidato lleva a cabo una evaluación holística.

la examinanda tiene que comentar cuatro viñetas, describiendo y narrando lo que ve, a partir de las preguntas de la examinadora. Para ello, la alumna contaba con unos minutos previos fuera del aula para ver las viñetas y preparar lo predecible del discurso. Los alumnos no tuvieron previamente una preparación específica para el tipo de prueba, aunque sí sabían en qué consistía.

El sistema de transcripción utilizado parte de una selección y adaptación del sistema de transcripción de CHAT para Análisis de la conversación (MacWhinney, 2000) y del sistema de transcripción de Briz (1998: 13) y el grupo Val.Es.Co. Si se desea consultar la interacción completa y el significado de los distintos símbolos utilizados en el sistema de transcripción, véase Franco (2012).

4. Análisis de los datos

Tal y como planteábamos en el marco teórico, la identidad de los hablantes es dinámica y cambiante en función de multiplicidad de aspectos. Este hecho se puede atestiguar al inicio de la interacción. La interacción entre examinadora y candidata empieza con una pregunta por parte de la examinadora, la cual se interesa por cómo le fue el examen a la alumna. De esta manera, la profesora aúna el aspecto institucional por el cual la alumna está ahí con un aspecto personal de la propia alumna.

(1) 17 *EXR1: bien (.) ¿qué tal el examen↘ cómo te ha ido↘ el resto↘?
18 *KAT1: bastante bien↓≈
19 *EXR: §mmhh
20 *KAT: ≈ no sé—→ porque—→fue (.) un poco (.) diferente—→ de los otros (.)
21 deberes—→≈
22 *EXR: §ahá

Pese a que la examinadora se centra en una cuestión personal de la alumna, de su turno de habla se derivan dos aspectos que denotan una relación asimétrica y de los cuales emerge su identidad situada. En primer lugar, es la examinadora quien establece el tema de conversación al utilizar el marcador discursivo 'bien', propio del discurso docente, el cual indica que ha finalizado un tema y se va a iniciar otro. Por otro lado, la profesora es quien realiza las preguntas y marca el inicio de la interacción, aspecto que se va a repetir a lo largo de la interacción y que marcará una asimetría inherente a la identidad situada de la examinadora. En esta prueba de interacción oral, la gestión de los turnos de habla se produce, de manera general, a partir de la propuesta de preguntas por parte de la examinadora y respuestas por parte de la candidata. Asimismo, se puede observar cómo la examinadora no aporta información personal de la misma manera que lo hace la candidata: únicamente se dedica a dar retroalimentación a partir de la interjección 'ahá', muestra de escucha activa.

Tras la explicación de las sensaciones que ha tenido la alumna en la primera parte del examen, la profesora lleva a cabo un turno evaluativo con el que se cierra el tema iniciado a partir de la primera pregunta. Como se puede observar en el siguiente extracto, es un turno marcado por el turno de habla anterior, debido a que la alumna ha

expresado su respuesta a la pregunta que aparecía en el extracto (1), 'bien', y su deseo de que sus sensaciones se corroboren.

(2) 27 *KAT: ≋pero: bastante bien→ espero que sí
28 *EXR: sí→ seguro que sí→ hombre→
29 *KAT: &=laughs
30 *EXR: §e:: ¿qué tal tu estancia en Santander↘ (.) cómo van las cosas↘?

Ante ello, la examinadora otorga una actitud positiva al asegurar que sus sensaciones seguro que se corroborarán. De esta manera, se busca una complicidad interpersonal que la identidad situada de la examinadora no tiene por qué atestiguar y que aporta una búsqueda de acercamiento o simetría a la alumna por parte de la examinadora. Este aspecto se corrobora con la pregunta que la docente formula en el turno 30, con la cual se pregunta por información personal de la alumna. A lo largo de toda la respuesta, la profesora va otorgando una retroalimentación como la que se ha comentado anteriormente, dejando que la alumna se exprese sin preocupaciones y permitiendo que se pueda sentir más cómoda y que vaya adquiriendo confianza de cara a la prueba. Ahora bien, el hecho de no pronunciarse posibilita que se pueda entender como una identidad discursiva de entrevistadora. Este detalle se puede observar también por el hecho de que no se corrija el problema que se observa en el siguiente extracto:

(3) 46 *KAT: a: me encantan las tiendas→
47 *EXR: ah:
48 *KAT: ≋ y y: la cultura la comida≈
49 *EXR: §ahá
50 *KAT: ≋ su ??componiente??≈
51 *EXR: §ahá

Como se puede comprobar, la profesora no asume un papel corrector: en su participación se podría plantear que no emerge su identidad situada de profesora. Sin embargo, la ausencia de corrección debe justificarse por el hecho de que se está ante una prueba de interacción oral cuyas instrucciones recomiendan no corregir al candidato y dejarle expresarse para no aumentar su estrés. Asimismo, es habitual que el foco pedagógico adoptado en interacciones entre alumnos y profesor centrados en el contenido no implique una corrección directa de los problemas que surjan.

En líneas generales, se puede apreciar que la examinadora adopta una identidad situada propia del contexto en determinadas retroalimentaciones. Por ejemplo, el hecho de que la entonación de la expresión "muy bien" sea descendente, como se atestigua en los turnos 59 y 64, da a entender el turno de habla como una retroalimentación evaluativa y no como una voluntad de expresar satisfacción.

(4) 59 *EXR: a muy bien↘ o sea que has conocido un montón↘ por lo que me cuentas↗
60 se ve que (.) conoces muy bien Santander↘
61 *KAT: ⌈&=laugh⌉
62 *EXR: ⌊&=laugh⌋

63 *KAT: sí sí cono (.) conozco muchas a: muchos lugares aquí≈
64 *EXR: §ahá muy bien
65 *KAT: bastante en tres meses≈

La hablante se identifica como profesora examinadora, asimismo, cuando no aporta ningún tipo de información personal haciendo referencia a su identidad transportable, contrariamente a lo que hace su interlocutora. El silencio, en este caso, es muestra de su identidad situada: únicamente quiere que se relaje la candidata y que desarrolle un discurso apto para ser evaluado en esta primera parte de la prueba y no pretende dar ningún tipo de información personal. Sin embargo, de manera excepcional, la docente aporta información personal en 86, cuando admite que ella tampoco entiende el euskera **y así, junto con las risas y el quitarle importancia, se muestra como hablante que co**-labora en la creación de significado, con lo que de nuevo busca un acercamiento y una simetría entre las hablantes. No obstante, en el turno 88 la examinadora considera que esta primera parte ha finalizado y recupera la asimetría inherente a su identidad situada de examinadora para continuar con la segunda parte, la cual se centra en la descripción de una serie de imágenes por parte de la candidata.

(5)
83 *EXR: ⌜ §¿has no⌟tado↗ la diferencia↗?
84 *KAT: ⌞euskera⌟ euskera no (.) puedo (.) entender (.) nada
85 *KAT: ⌜&=laugh⌝
86 *EXR: ⌞&=laugh yo tampoco así °que° ☺no te preocupes☺⌟ claro↘
87 *KAT: muy muy extraño
88 *EXR: claro (.) ahá (.) muy bien (.) bueno pues vamos (.) e::: ¿has
89 preparado↘ verdad↗ ⌜la:::⌝ la:: historieta↘?

Esta segunda parte transcurre como la primera. Se percibe una clara ausencia de participación por parte de la examinadora, al únicamente otorgar retroalimentación de escucha activa y retroalimentación evaluativa. Ello se corresponde con su identidad situada de examinadora que se propone seguir el plan de la prueba y ayudar a la alumna a centrar el tema que debe desarrollar. Así mismo actúa en 127, pero la respuesta de la alumna, en una relación de progresividad con la pregunta anterior, de nuevo provoca la desaparición de la asimetría exógena al provocar un enunciado, en el turno 131, que muestra a la examinadora en su identidad discursiva como oyente que reacciona ante algo gracioso y muestra acuerdo; todo ello se confirma en los siguientes turnos con risas, comentarios y muestras de acuerdo. La asimetría reaparece cuando de nuevo emerge la identidad situada de la examinadora en 138, para reconducir el tema.

(6)
127 *EXR: ⌞¿crees que⌟ por ejemplo es e: diciembre↗?
128 *KAT: mm (.) no porque no es pos posible para viajar y→ quedarse:
129 en en diciembre de ??compaña para durante el?? invi- invierno
130 ⌜&=laughs⌝ ??verano??↘
131 *EXR: ⌞claro⌟ (.) estaría loco el señor↓ ¿no↗?
132 *KAT: ⌜&=laughs⌝
133 *EXR: ⌞&=laughs⌟
134 *KAT: sí↘ sí→ffi
135 *EXR: §°mmhh°

136 *KAT: ≋ ¡hace frío ⌜duran⌝te el invierno↘!
137 *EXR: ⌊°mmhh°⌋ §°mmhh°
138 muy bien (.) e:::m ¿crees que tienen una buena relación↗ entre
139 ellos↗ (.) por la primera viñeta↘

Por otro lado, la actuación de la alumna, con risas continuas en sus turnos, promueve que en 150 la examinadora responda a la búsqueda de simetría con un comentario colaborativo, que no entra en conflicto con lo que se espera de su identidad situada de examinadora. Sin embargo, es reseñable que la retroalimentación de carácter colaborativo se acompañe de una solicitud de confirmación, aspecto que otorga más complicidad colaborativa en la interacción.

(7)
145 *KAT: ≋ y (.) pff (.) creo que están mocionados—→ ≈
146 *EXR: §mmhh
147 *KAT: ≋ para (.) viajar
148 *EXR: mmhh↗
149 *KAT: &=laughs
148 *EXR: mmhh↗
149 *KAT: &=laughs
150 *EXR: ☺‹los dos tienen ganas↘›☺ ¿verdad↗? mmhh
151 *KAT: pero (.) a (.) siempre (.) un (.) amistad—→ ≈
152 *EXR: ahá↗

La interacción entre candidata y examinadora transcurre bajo los parámetros interaccionales descritos hasta el momento, a partir de los cuales la candidata va desarrollando sus ideas y la examinadora le proporciona retroalimentación activa de diversos tipos. En tal secuencia, la identidad situada que se le supone a la examinadora no emerge explícitamente, aunque se puede entender que la asimetría endógena establecida, a partir de la cual la candidata mantiene el peso de la interacción, está provocada por las identidades situadas en la interacción: la candidata es quien debe llevar a cabo la mayor parte del discurso interactivo, ya que debe ser evaluada al respecto. Sin embargo, en el momento en que la examinadora considera que la candidata debe cambiar de tema emerge la identidad situada explícitamente, como se puede observar en los turnos 170 y 178.

(8)
170 *EXR: §ahá (.) seguro ⌜&=laughs⌝ ⌜‹ahora cuéntame la historia↘›⌝
171 *KAT: ⌊&=laughs⌋ ⌊‹&laughs ☺en este caso☺›≈⌋
172 ☺‹normalmente no↘›☺ &=laughs
173 *EXR: ahá ⌜☺¡a normalmente no☺?⌝
174 *KAT: ⌊&=laughs⌋ ⌜☺la mujer siempre gana☺⌝
175 *EXR: ⌊&=laughs⌋ ☺??‹está bien› ??☺
176 ⌜¿eso es lo que te pasa a ti↗ que siempre ganas con tu novio↗⌝?
177 *KAT: ⌊&=laughs⌋ ⌜‹☺am→☺ &=laughs›⌝
178 *EXR: ⌊&laughs⌋ cuéntame entonces qué pasa↘≈

Durante el final de esta parte de la prueba la examinadora mantiene una relación simétrica en su identidad discursiva, como se demuestra en el turno 213. No obstante, la interacción finaliza con un turno final similar a otros comentados anteriormente, el

cual determina a la hablante como examinadora: proporciona retroalimentación evaluativa a la par que concluye esta parte de la prueba.

(9)
208 *EXR: ⌊ahá⌋ ¿qué crees que está
209 pensando↘? &=laughs
210 *KAT: que: &=laughs ☺‹que no le gusta a su novio›☺ ⌈&=laughsffi⌉
211 *EXR: ⌊ahá (.) es verdad⌋
212 *KAT: ☺‹en este momento›☺
213 *EXR: no:→ lo odia↘ seguramente
214 *KAT: y quiere regresar a su casa↘
215 *EXR: ahá (.) muy bien↘

5. Discusión

El análisis que se acaba de realizar ha confirmado que la identidad de los hablantes es dinámica y cambiante en función de multiplicidad de aspectos, entre otros el transcurso de la propia interacción, por lo que las relaciones interpersonales simétricas o asimétricas mantienen un gran dinamismo. No obstante, en líneas generales se atestigua que la examinadora gestiona su identidad en función de las necesidades de la prueba, haciendo presente su identidad situada para gestionar la actividad.

En la primera parte, la de las preguntas de carácter personal, únicamente aparece una asimetría endógena marcada por las preguntas que la examinadora propone a la candidata. La interacción en este sentido nos recordaría a la que se establece entre dos personas que se acaban de conocer, una nativa y oriunda del lugar y otra no nativa. La examinadora, como le corresponde por ser la nativa y oriunda, se interesa por la persona cuyo contexto de interacción es novedoso. Sin embargo, la examinadora apenas aporta información personal como respuesta a la que aporta la alumna, detalle que muestra su identidad situada como examinadora: debe dejar hablar a la candidata y el hecho de no proporcionar ningún tipo de información personal acerca a la hablante a una identidad discursiva entrevistadora. Las respuestas de la alumna van acompañadas mayoritariamente por una retroalimentación activa de la examinadora, aunque en determinadas ocasiones utiliza una retroalimentación evaluativa de la que emerge su identidad situada. La interacción mantendría una mayor simetría entre las interlocutoras, si la examinadora aportara alguna información personal sobre los temas tratados y la candidata propusiera preguntas con la intención de interesarse por su interlocutora.

La identidad situada de la docente emerge para que la prueba se lleve a cabo. La identidad situada es imprescindible para gestionar la interacción, ya que sin estas intervenciones la interacción perdería su sentido original. Es necesario, en algún momento determinado, que se perciba la interacción como una actividad para ser evaluada.

En la segunda parte, que ya no atiende a información personal, la alumna busca en diferentes momentos una complicidad personal a la que la examinadora responde acercando de nuevo la interacción a la conversación cotidiana. La identidad situada de la examinadora emerge en los momentos necesarios para controlar que se cumple el

plan de la prueba de evaluación: cambiar de una parte a otra de la prueba, plantear las preguntas y redirigir el tema para ajustarse a las preguntas. En el momento en el que la interacción sigue el plan de la prueba de evaluación, la identidad de la examinadora apenas emerge con intervenciones como hablante sino que más bien actúa como una oyente colaboradora.

En definitiva, en la interacción se contemplan rasgos inherentes a la identidad situada de la examinadora, aunque se centran mayoritariamente en la gestión de la prueba. La relación entre interlocutoras tiende a difuminar la asimetría exógena a partir de la búsqueda de una participación más cercana a los patrones de la conversación ordinaria, pese a que la asimetría endógena todavía está presente en gran medida.

6. Conclusiones

El hecho de adquirir una mayor conciencia acerca de lo que ocurre en la interacción desde el punto de vista de las relaciones entre los interlocutores puede propiciar una gestión más adecuada de los recursos lingüísticos e interaccionales que señalan y marcan la relación. En otras palabras, si el examinador toma conciencia de para qué interviene y cómo interviene en la interacción, puede facilitar que la interacción se ajuste a lo esperado y que la producción del alumno responda a sus expectativas. Asimismo, la actuación del examinador se ve facilitada porque dispone de unos esquemas para intervenir. La reflexión sobre su propia actuación, compartida entre el equipo docente, puede ayudar a revisar y establecer criterios y pautas de actuación comunes. En este sentido, la grabación de pruebas de evaluación y el análisis del discurso se han mostrado como procedimientos útiles y rentables que aportan información pormenorizada, contextualizada y que pueden concienciar al docente acerca de su actuación discursivo-pedagógica.

Referencias Bibliográficas

BATLLE, J. (2013): "Relaciones asimétricas en las reparaciones entre estudiantes", en *Marcoele*, 16 [en línea]. <http://marcoele.com/descargas/16/batlle-asimetrias.pdf> [consulta: 30/08/ 2014]

BATLLE, J. (2014): "Identidad y gestión del tema en una interacción por turnos entre profesor y alumnos", en *Marcoele*, 18 [en línea]
<http://marcoele.com/descargas/18/batlle_identidad-gestion.pdf> [consulta: 29/08/2014]

BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática,* Barcelona: Ariel.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Anaya [en línea]. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [consulta: 02/08/2014]

DREW, P. (1991): "Asymmetries of knowledge in conversational interaction", en Marková, I. y Froppa, K. (eds.): *Asymmetries in dialogue*, Maryland: Barnes and Noble books, 21-48.

ESCOBAR, C. (2003): "La evaluación de la interacción oral", *Mosaico*, 10: 18-25.

FIGUERAS, N. (2004): "Docencia, evaluación y contexto de uso real de la lengua oral", *Carabela*, 55: 63-84.

FIGUERAS, N. y PUIG, F. (2013): *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.

FRANCO, A. (2012): "Control y colaboración de la gestión del tema en una prueba de evaluación oral", en *Marcoele* [en línea]. <http://marcoele.com/control-y-colaboracion-en-una-prueba-de-evaluacion-oral/> [consulta: 28/08/2014]

GAN, Z., DAVISON, C. y HAMP-LYONS, L. (2008): "Topic negotiation in peer group oral assessment situations: a conversation analytic approach", *Applied Linguistics*, 30(3): 315-334.

HERITAGE, J. y CLAYMAN, S. (2010): *Talk in action: interactions, identities, and institutions*. Oxford: Willey-Blackwell.

LINELL y LUCKMANN (1991): "Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaires", en Marková, I. y Froppa, K. (eds.): *Asymmetries in dialogue*, Maryland: Barnes and Noble books: 1-20.

MACWHINNEY, B. (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

MARKOVÁ, I. y FROPPA, K. (eds.) (1991): *Asymmetries in dialogue*, Maryland: Barnes and Noble books.

MUSSELMAN, R. (sin fecha): "El mantenimiento del turno como estrategia de dominio de la palabra" [en línea].
<http://lef.colmex.mx/Sociolinguistica/Cambio%20y%20variacion/Mantenimiento%20de%20turno.pdf > [consulta: 21/08/2014].

RICHARDS, K. (2006): "'Being the teacher': Identity and classroom conversation", *Applid Linguistics*, 27(1): 51-77.

SEEDHOUSE, P. (2004): *The Interactional Architecture of Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.

SERT, O. y SEEDHOUSE, P. (2011): "Introduction: conversation analysis and applied linguistics", *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language*), 5 (1), 1-14. [en línea].
<http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/sert_seedhouse.pdf > [consulta: 18/08/2014].

SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1992 [1975]): *Towards and Analysis of Discourse*. London: Routledge.

VAN LIER, L. (2000): "From Input to Affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective", en Lantolf, J. (ed.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: OUP, 245-260.

ZIMMERMAN, D. H. (1998): "Discoursal identities and social identities", C. Antaki y S. Widdicombe, *Identities in talk*, London: Sage, 87-106.

Problemas de coherencia y cohesión en resúmenes académicos por estudiantes finohablantes y suecohablantes de B1-B2 en dos universidades finlandesas

Diana Berber
Universidad de Turku

Marjaana Laaksonen
Universidad Åbo Akademi

1. Introducción

Escribir bien es un arte que es muy difícil de enseñar. Si alguien escribe bien, no es fácil identificar qué hace que sea un buen texto. Sin embargo, nosotros pretendemos con este breve estudio dar algunas pautas a nuestros estudiantes que puedan aplicar fácilmente para mejorar sus textos académicos.

Nuestros estudiantes en Finlandia tienen una amplia formación en otras lenguas, en parte por ser un país nórdico bilingüe y bicultural y en parte porque siempre ha habido gran interés por aprender otras lenguas además del finés y el sueco. El español se ha impartido a nivel universitario desde 1928 en Helsinki y, desde mediados de los años 80, ha tenido un gran auge en todo el país. Queremos destacar la importancia de la enseñanza de ELE centrada en el alumno en una sociedad donde la multicompetencia lingüística es una norma, no una excepción.

Nos planteamos explorar los problemas de coherencia y cohesión en un corpus de 20 resúmenes académicos realizados por estudiantes de B1-B2 en dos universidades finlandesas en la ciudad de Turku, una finohablante, Universidad de Turku, y otra suecohablante, Universidad Åbo Akademi. Actualmente, cerca de un 6% (es decir, 289 884 personas) de los habitantes de Finlandia son suecohablantes. Se localizan principalmente en las costas del sur y del oeste y en las islas Åland. (Tilastokeskus 2013) La ciudad de Turku, cuyo nombre en sueco es Åbo, está situada en una de las áreas bilingües del país. Por eso hemos decidido hacer este trabajo para identificar los problemas de redacción que tienen los hablantes de una y otra lengua. En la Universidad de Turku tenemos 20 000 estudiantes y en la Universidad Åbo Akademi casi 8 000 estudiantes (UTU 2014 y ÅA 2014).

El material que analizamos son los resúmenes académicos realizados, por un lado, por los estudiantes del cuarto curso en el Centro de Lenguas y Comunicación de la Universidad Åbo Akademi, y por otra parte, por los estudiantes de tercer año de carrera de Lengua y de Traducción del Español de la Universidad de Turku. En ambos casos, el nivel de nuestros estudiantes se encuentra entre B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En el caso de ambas universidades, se enseña ELE en

los centros de lenguas donde se imparten los niveles básicos - en el Centro de Lenguas y Comunicación de Åbo Akademi tenemos Español 1 a 4 (A1-B2). En el caso de Åbo Akademi, estos cursos gozan de gran popularidad, con un promedio de 150 estudiantes al año. Por otra parte, se imparte la carrera de licenciatura y de maestría en lengua española en las universidades de Helsinki y Turku, y de licenciatura y de maestría en la traducción del español en la universidad de Turku. En la universidad de Turku se aceptan anualmente 16 estudiantes para español como materia principal más 14 que la tomarán como materia secundaria. Tenemos en promedio unas 7 tesinas en español anuales, hasta este año entre ambas líneas - lengua y traducción. (Turun yliopisto 2014)

El objetivo principal de este estudio es identificar y analizar los problemas reincidentes que aparecen en los resúmenes académicos realizados por nuestros estudiantes y qué debemos enseñar o hacerles notar para que puedan superarlos. Queremos ayudar a los estudiantes a planear, construir y revisar sus resúmenes especialmente en cuanto al uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios para dar cohesión y coherencia al texto.

2. Marco teórico

La lingüística del texto o lingüística textual es una disciplina desarrollada ya en la segunda mitad del siglo XX cuyo objeto de estudio es el texto más allá de los límites de la oración.

Según Beaugrande y Dressler (1997), un texto, entendido como acontecimiento comunicativo verbal con plenitud de sentido, para que cumpla con las dimensiones comunicativa y pragmática, debe tener las siguientes propiedades:

- aceptabilidad - ser apropiado para un contexto determinado, sin interferencia de otras lenguas o realidades
- adecuación - estar adaptado a la variedad lingüística (diafásica - registro, diatópica - geográfica, diastrática - nivel sociocultural)
- intencionalidad - estar organizado según el objetivo
- informatividad - incluir información nueva
- situacionalidad comunicativa - ser adecuado a la situación no lingüística en que se desarrolla el texto
- intertextualidad - hacer alusión a o tener relación con otros textos
- coherencia
- cohesión

Estos dos últimos elementos se refieren a la significación y el sentido del texto, elementos que ayudan a crear un texto íntegro y bien estructurado. Reyes (1998) explica que "La coherencia se exterioriza lingüísticamente por medio de la cohesión. Coherencia y cohesión están estrechamente interrelacionadas en un texto bien escrito."

Definamos entonces para diferenciarlos claramente estos dos términos clave para este trabajo:

La coherencia en un texto es que todos los enunciados que forman el mismo se refieren a una misma realidad (Urbina 2010: 1). Sus partes deben estar relacionadas entre sí, así como con el contexto y la situación comunicativa - el marco de referencia sociocultural, es decir, la conformidad con las normas lingüísticas y el conocimiento del mundo (Bernárdez 1982: 86).

> La coherencia es una propiedad del texto, de naturaleza pragmática, por la que aquél se concibe como una unidad de sentido global. Es decir, los conceptos y las relaciones de significado que se dan en su interior no contradicen el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores. (CVC 2014)

O sea, que en la coherencia se trata no solamente del texto, sino del contexto cognitivo compartido por el emisor y su destinatario. Las relaciones de significado pueden hacerse patentes en el texto mediante recursos lingüísticos que aparecen en la superficie del texto, como p.ej. conectores, pero también se pueden expresar implícitamente, y estas relaciones pueden ser de diversos tipos: de causalidad, de pertenencia a una misma situación, etc. Ya que estamos hablando de culturas muy distintas y distantes, el conocimiento del mundo de los estudiantes puede diferir en diversas medidas. (CVC 2014) Por ello queremos hacerles ver cómo pueden acercarse a su interlocutor de la manera más efectiva, evitando en lo posible malentendidos.

En cuanto a la cohesión:

> es la propiedad textual por la que los textos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico. [...] Para ello se recurre a tres grandes tipos de mecanismos lingüísticos: la referencia, la progresión temática y la conexión. (CVC 2014)

La cohesión estará "definida por la integración de los distintos recursos y soportes lingüísticos que sustentan la intención comunicativa; es una de las formas en las que se manifiesta la coherencia" (Reyes 1998).

Aunque los conectores son de mucha importancia tanto para la coherencia como para la cohesión, estos han sido ampliamente investigados (Pons 1998; Sánchez Avendaño 2005, entre otros), y por eso hemos decidido enfocarnos en aspectos menos estudiados, como el uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios que puede ocasionar disrupciones en coherencia y cohesión.

Hacemos entonces alusión a la teoría tradicional de Halliday y Hasan (1976) de cohesión desde el punto de vista de Taboada (2004), completando con algunos puntos de vista de Lorenz (1999) para enfocarnos en la expresión escrita. Entre los tipos de cohesión que proponen Halliday y Hasan, modificados por Taboada y ajustándolos nosotros a nuestro estudio, nos interesan especialmente:

COHESIÓN GRAMATICAL
- Sustitución - nominal, verbal, adjetival, adverbial, frasal.
- Elipsis - nominal, frasal, verbal, adjetival.

COHESIÓN LÉXICA
- Reiteración – repetición, sinónimos

Lorenz (1999: 55) además argumenta que al crear un texto escrito la claridad es esencial. Hay que expresar las ideas en la forma más precisa posible, porque la persona que lee el texto no puede preguntar al autor. Como autor, no se puede confiar en el conocimiento compartido, especialmente cuando se trata de un tipo de comunicación entre nativos y no nativos.

3. Análisis del material

Nuestro corpus consiste en 20 resúmenes académicos que se les pide elaborar como parte de nuestros cursos:

- en el caso de Laaksonen, en el curso de Español 4, que es el nivel más avanzado de los impartidos en el Centro de Lenguas de la Universidad Åbo Akademi. Al terminar dicho curso, los estudiantes deben tener un nivel B1;

- en el caso de Berber, en el curso de redacción académica impartido en la carrera de español, en el tercer año de estudios, en el que los estudiantes ya han alcanzado un nivel B1 o B2.

A continuación presentamos y analizamos los ejemplos más ilustrativos de problemas en cuanto al uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios en contexto.

1. Nord habla en su artículo sobre la traducción de los nombres propios de los personajes del libro**Alice in Wonderworld (Alicia en el país de las maravillas)*. (UTU)

   Sustitución nominal. Una interferencia de la realidad actual puede hacer que cambie el punto de vista del texto. Aquí tenemos el nombre de la película reciente, del 2010, que es muy distinta en su contenido y en su punto de vista al libro original, *Alice in Wonderland*. Por el cambio de un *sustantivo*, se está refiriendo a una realidad distinta, que distrae y el lector no necesariamente sabrá a qué se refiere Nord, perdiéndose así la *coherencia* y la *claridad* del texto.

2. En su sentencia, la Corte Internacional de Justicia *(a) *tuvo l*a soberanía sobre las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y los pequeños cayos, islotes y bancos que rodean a las islas *(b)* * y el *(c) * marítimo*. (ÅA)

(a) *Sustitución verbal*. El cambio de un *verbo* (que debería ser "adjudicó") y la (b) *elipsis frasal* - la omisión del *objeto indirecto* (que debería ser "a Colombia") - ocasionan que el objeto directo pierda contexto y se cause un serio malentendido. (c) *Elipsis nominal*. La omisión del *sustantivo* (en este caso "espacio") y el dejar solamente el *adjetivo* hacen que carezca de sentido esa segunda parte de la frase. Estos tres cambios ocasionan que la frase no se ajuste a la *situacionalidad comunicativa*. Todas estas sustituciones y elipsis impiden la *claridad* del mensaje; hay una falta de *cohesión* y de *coherencia.*

3. Es importante también que el público entienda que *(a) *todas las noticias han sido escritas por una persona* con sus propias ideologías e intereses y, por lo tanto, deben ser interpretadas teniendo en mente la ideología y la cultura de los medios de comunicación en los que aparecen. El titular es la parte de la *(b) *noticia* que más contiene subjetividad ya que es la parte más visible de la *(b) *noticia* y al mismo tiempo un anuncio para que la gente lea la *(b) *noticia.* El periodista plantea su propio concepto del mundo en una manera no explícita mediante diferentes recursos lingüísticos y pragmáticos, entre los cuales se puede *(c) *incorporar* la adición de información secundaria en el titular, el orden de aparición de diferentes elementos, la metaforización, la ironía, la selección léxica y el uso de citas directas o indirectas. (UTU)

(a) *Sustitución frasal*. La construcción significa que una sola persona ha escrito todas las noticias, lo que va en contra de la lógica. Esto se resuelve con la sustitución de número en el *sustantivo* persona a 'personas' y eliminando el artículo 'una'. Dentro de la misma frase se observa una contradicción, puesto que primero se dice que atrás de cada noticia hay una persona con sus propias ideologías y más adelante se dice que se deben analizar a la luz de la ideología y la cultura de los medios de comunicación en los que aparece la noticia. Es decir, de nuevo falta *claridad* en el mensaje. Podemos decir además que falta en esta construcción la *intencionalidad*, ya que no está organizada la estructura según el objetivo. (b) *Reiteración*. La repetición del mismo término dentro de la misma frase es un aspecto al que hay que llamar la atención, ya que ocasiona por ejemplo en este caso que no haya *informatividad* y que el texto sea monótono. (c) *Sustitución verbal*. El verbo "incorporar" sería "identificar" en este contexto porque no se están añadiendo los recursos, sino que solamente se está nombrando parte de los ya existentes. Se pierde asimismo la *claridad*. En este texto sufren tanto la *coherencia* como la *cohesión*.

4. El caballo doméstico presenta **bastantes* colores, los cuales en diferentes áreas lingüísticas se han denominado y clasificado de maneras diferentes. Johanna Viitanen, la estudiosa más conocida de los colores de las capas equinas en Finlandia, aborda en su obra Hevosenvärit (2007) las distintas formas de clasificación aplicadas a lo largo de la historia y hace observar que hasta el desarrollo de la genética moderna, en los años 1970, el criterio de clasificación solía ser el aspecto exterior de la capa. Por lo general, se dividían los colores de los pelajes en unicolores y multicolores. (UTU)

   Adecuación. Sustitución adjetival. El *adjetivo* "bastantes", neutral y de uso general, en el contexto de este trabajo aparece como una opción que rompe la estructura del texto, que es muy académico y formal, es decir, no se logra la *adecuación*, ocasionando que no haya *coherencia* con el resto del texto. Para llegar al registro adecuado, se sugeriría una expresión más formal, como "una variada gama de colores". Ahora bien, el reto que se nos presenta es el poder explicar el problema de registro cuando tenemos un adjetivo neutral, de uso general, que en otro contexto semejante podría resultar perfectamente adecuado.

5. Santos Carretero (2011) trata de la enseñanza de los insultos y las palabras malsonantes en la clase de ELE. Según él, las diversas formas de insultar en español son **extremadamente* importantes de aprender para que uno pueda llegar a ser un hablante creíble del español. (UTU)

   Sustitución adverbial. Adecuación. El *adverbio* "extremadamente", introducido aquí por el estudiante en lugar del "tan" en el texto original, cambia el tono de lo que propone el autor del original, exagerando la importancia del aprender a insultar en español. La adecuación sufre, ya que por el aspecto diafásico, o sea el cambio de registro, el texto resulta poco fiable. Aquí el problema es tanto la *coherencia* como la *cohesión*.

6. Mayoral Asencio y Muñoz Martín (1997: 143-152) afirman que al *(a) *término de (b) * obras* se pueden *(c) *usar glosarios* en el caso de que haya muchas expresiones marcadas culturalmente. (UTU)

(a) y (b) *Adecuación. Sustitución frasal*. Al sustituir los *sustantivos* de la frase, no corresponde a lo que quieren comunicar los autores, que es simplemente "al final o en la parte de atrás de las obras o de los libros". Al tratar de aplicar un registro muy formal, ha conseguido que no se comprenda la intención del texto original. (c) *Sustitución verbal. Sinónimo* utilizado equivocadamente. El *verbo* "usar" debería ser "incluir", ya que es lo que se propone en el artículo, que se elaboren e incluyan glosarios al final de la misma obra para que el lector la entienda al menos con la misma facilidad que el lector del original. Esta sustitución afecta la *claridad* del mensaje. Tenemos un ejemplo de falta de *cohesión.*

7. Ya se **han* demostrado que **tengan* que establecer estrategias de prevención y tratamiento de DM (diabetes mellitus) en países europeos. En este trabajo **presentan* la prevalencia, incidencia, mortalidad, morbilidad y los costes de DM en España. (ÅA)

   Situacionalidad comunicativa. Claridad. La concordancia sujeto/*verbo* aquí lleva a malentendidos elementales: no queda claro quién ha demostrado, si se hace referencia antes en el texto o no. Además, hay *cambio de modo verbal* que también confunde. En el resumen del estudiante no se puede saber si la presentación se refiere a la Organización Mundial de la Salud que se menciona en algún momento o si se trata de los autores del artículo que resume. No se sabe si existe o no la *intertextualidad*. Al igual que el ejemplo 6, se trata de falta de *cohesión*.

8. Las isotopías comunes que aparecen en la muestra de anuncios analizados son: la naturaleza, el erotismo, la sociabilidad y la referencia a los *(a) *origines*. [...] También, la isotopía del origen se refiere al lugar de origen del producto, lo que crea *(b)*des* asociaciones con el lugar de producción. [...] Los juegos y deportes son *(c)*una otra* isotopía muy común. (ÅA)

   Aceptabilidad. La interferencia de otros idiomas que estudia nuestra alumna aparece claramente en este texto: (a) del francés o del inglés tenemos el *sustantivo*

origines en lugar de orígenes; (b) del francés el partitivo *des* inexistente en el español; (c) del sueco o del francés artículo con el adjetivo *otra*, que es innecesario en español. En este caso también hay falta de *cohesión*, ya que son problemas internos del texto.

4. Resultados y conclusiones

Como se puede apreciar a lo largo de los ejemplos analizados y en forma sucinta en la Tabla 1, los problemas en que reinciden con mayor frecuencia son claramente la cohesión y la coherencia, que son los temas que nos ocupan en este estudio. Dentro de las demás propiedades, podemos enfatizar la claridad en primer lugar, después la adecuación en cuanto a registro apropiado, y finalmente la aceptabilidad por interferencia de otras realidades o lenguas. En cuanto a las categorías gramaticales que les presentan mayores desafíos tenemos los sustantivos y los verbos, seguidos por los adjetivos y finalmente los adverbios.

Tabla 1. Tipos de problemas según las propiedades de texto y las categorías gramaticales propuestas

Propiedades del texto	
Aceptabilidad	1
Adecuación	3
Intencionalidad	1
Informatividad	1
Situacionalidad comunicativa	2
Intertextualidad	1
Claridad	5
Coherencia	5
Cohesión	6
Categorías gramaticales	
Sustantivos	4
Verbos	4
Adjetivos	2
Adverbios	1

Este problema de adecuación está relacionado especialmente con la diferencia entre registro neutro y formal. Como son estudiantes que deben ir dominando ya el registro formal, debemos aconsejarles la lectura de diferentes textos académicos y, de contar con el tiempo necesario, nosotros hacer con los estudiantes análisis de los mismos.

Respecto a la claridad, es importante que los estudiantes capten que incluso aspectos como la concordancia sujeto/verbo pueden tener importancia para la interpretación de la referencia al agente y por lo tanto a la comprensión total del texto.

Para tener un cuadro completo de lo que debemos enfatizar o incluir en nuestra enseñanza para que los estudiantes puedan tener herramientas para mejorar su redacción académica, en la Tabla 2 hemos querido demostrar los tipos de cohesión, según el cuadro propuesto por Halliday y Hasan (1976) y Taboada (2004), cuya aplicación fallida hemos podido identificar en los textos analizados.

En las conclusiones a las que se ha podido llegar de acuerdo a la Tabla 2, el principal problema que aparece es la sustitución verbal. Nunca está de más enfatizar que busquen las definiciones de los verbos que no conozcan bien, que vean en qué contexto se pueden aplicar, buscando en diccionarios monolingües y con ejemplos fraseológicos, haciéndoles ver la utilidad de diccionarios con fraseología o de diccionarios combinatorios, así como de los textos paralelos. Sobre todo, hacerles notar con ejemplos concretos las confusiones y falta de coherencia que puede ocasionar incluir un verbo equivocado. El humor es un elemento que siempre ayuda al aprendizaje, especialmente de las lenguas, por lo que al hacerles ver las confusiones será más fructífero el resultado si le ponemos una nota de humor.

Tabla 2. Tipos de problemas relacionados con la cohesión gramatical y léxica

Cohesión gramatical	
Sustitución nominal	1
Sustitución verbal	3
Sustitución adjetival	1
Sustitución adverbial	2
Sustitución frasal	2
Elipsis nominal	1
Elipsis frasal	1
Elipsis verbal	0
Elipsis de otras categorías gramaticales (objeto indirecto)	1
Cohesión Léxica	
Reiteración (repetición, sinónimos)	2

En cuanto a los demás tipos de problemas de cohesión, aunque tenemos solo uno o dos ejemplos (y en un caso ninguno) de cada uno en los textos analizados, basándonos en nuestra experiencia como profesoras hemos notado que normalmente suele ser bastante difícil para los estudiantes aprender a usar las estructuras correctas. En especial, estudiantes ya muy avanzados suelen tener problemas para aplicar correctamente los

pronombres de objetos directos y sobre todo indirectos. Nuestra recomendación es insistir a los estudiantes en que la redacción es un proceso; es necesario que revisen sus producciones antes de entregarlas, para asegurarse de que el texto sea comprensible en cuanto a coherencia y cohesión. Otro aspecto que encontramos a través del análisis es que los estudiantes finohablantes tienen mayores problemas con adecuación, intencionalidad, informatividad, claridad y coherencia, así como con sustantivos, verbos y adverbios. Los estudiantes suecohablantes suelen tener mayores problemas con la aceptabilidad, situacionalidad comunicativa, intertextualidad, así como con adjetivos. En cuanto a cohesión en general, ambos grupos tienen problemas. Respecto a la cohesión gramatical, los finohablantes tienen problemas en la sustitución nominal, la sustitución verbal, la sustitución adjetival, la sustitución adverbial, la sustitución frasal, mientras que los suecohablantes tienen trabas en cuanto a la elipsis nominal, elipsis frasal y elipsis de otras categorías gramaticales. Con esto identificamos aquellos aspectos que hay que enfatizar con los hablantes de cada una de las lenguas oficiales del país.

En conclusión, a pesar de los diferentes niveles y diferentes conocimientos y lengua materna que puedan tener los estudiantes dentro del mismo grupo, lo importante es leer y analizar con ellos diferentes textos académicos para que se acostumbren a la forma de redacción y el léxico en primera instancia, y hacerles ver que la revisión constante de sus trabajos es indispensable.

Referencias Bibliográficas

ÅA (2014): Portal de la Universidad Åbo Akademi.
<http://www.abo.fi/public/media/23874/fakta_2014_webb.pdf> [consulta: 13/09/2014]

BEAUGRANDE, R. DE y DRESSLER, W. (1997): *Introducción a la lingüística del texto,* Barcelona: Ariel.

BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto,* Madrid: Espasa-Calpe.

CVC (CENTRO VIRTUAL CERVANTES) (2014): *Diccionario de términos clave de ELE. s.v. coherencia y s.v. cohesión.*
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/htm> [consulta: 8/05/2014]

HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*, London: Longman.

LORENZ, G. (1999): "Learning to Cohere: Causal Links in Native vs. Non-Native Argumentative Writing", W. Bublitz, U. Lenk y E. Ventola (eds.), *How to describe it: Selected papers from The International Workshop on Coherence, Augsburg, 24-27 April 1997,* Amsterdam: John Benjamins, 55-75.

PONS BORDERÍA, S. (1998): *Conexión y conectores: estudio de su relación en el registro informal de la lengua.* Tesis doctoral. Valencia: Depto. de Filología Española de la Universitat de València. <http://www.uv.es/-pons/PDFs/Conexión.pdf> [consulta: 30/07/2014]

REYES, G. (1998): *Manual de redacción - cómo escribir bien en español*, Madrid: Arco Libros.

SÁNCHEZ AVENDAÑO, C. (2005): "Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses", *Filología y lingüística,* XXXI, (2), 169-199. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4430/4247> [consulta: 26/06/2014]

TABOADA, M. T. (2004): *Building Coherence and Cohesion: Task-Oriented Dialogue in English and Spanish,* Amsterdam: John Benjamins.

URBINA, R. (2010): "Coherencia y cohesión textual", *Verba volant*: blog de Raúl Urbina, Profesor de Filología Española, Universidad de Burgos.
<http://www.urbina.volant.com/archivos/lengua/cohesi.pdf> [consulta: 08/0572014]
UTU (2014): Portal de la Universidad de Turku.
<http://www.utu.fi/fi/Yliopisto/avaintiedot/Sivut/home.aspx> [consulta: 13/09/2014]

Tecnología en, con y para la instrucción gramatical: perspectiva del alumno ELE

Antonio Cano Ginés y
M.ª del Cristo Rodríguez Gómez
Universidad de La Laguna

Al profundizar en la instrucción gramatical virtual debemos tener en cuenta tres elementos claves: el contexto de aprendizaje, el diseño instructivo y la tipología de materiales. Hablamos de "usos pedagógicos y didácticos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación"[1] en los que el protagonista es el estudiante de español como lengua extranjera y los factores individuales que condicionan su aprendizaje en este contexto. Presentamos, por tanto, un encuadre general que define metodologías y materiales presentes en el desarrollo de la competencia gramatical en un "ambiente de aprendizaje virtual"[2].

El elemento globalizador que da pie a nuestra investigación es la Enseñanza Virtual en la que se articulan instrucción y práctica apoyada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC, en adelante). En otras palabras: "[...] el proceso formativo que tiene lugar totalmente o en parte a través de un aula o entorno virtual en el cual tiene lugar la interacción profesor-alumnos así como las actividades de estudiantes con los materiales de aprendizaje" (Area y Adell 2009: 392). La conjunción de los conceptos: didáctica, contenido gramatical y tecnología nos obliga a reflexionar sobre el marco de su aplicación. Desde esta perspectiva, definiremos un entorno de aprendizaje organizado en el que se fusionan el contexto tecnológico-instrumental y la función pedagógica orientados hacia la enseñanza de lenguas. La combinación de técnicas didácticas, tipos de recursos de aprendizaje y estrategias de evaluación e interacción entre el alumno y los objetos de aprendizaje dan lugar a un ambiente de aprendizaje que se circunscribe en un entorno virtual creado en el contexto de la denominada "Educación Virtual".

1. Dimensión virtual de la Instrucción Gramatical

De acuerdo a nuestro estudio, el interés vendría marcado por la investigación en "espacios pedagógicos creados digitalmente" (Area y Adell 2009: 396) para la enseñanza de español, donde el alumno adopta un papel activo y se muestra como el protagonista del proceso de aprendizaje, barajando aspectos tales como la asimilación de información gramatical, el interés y la motivación. Todo ello implica profundizar en el marco concreto de plataformas que suponen el manejo de herramientas que contemplan la

1. "(...) uso de las redes, el software educativo, los multimedios, la Internet, la web y los entornos virtuales, para apoyar las actividades de aprendizaje, recordando que el principal "actor" en el proceso de aprendizaje es el estudiante, quien puede alcanzar un óptimo rendimiento y desempeño estudiantil con el buen uso de las TIC y la ayuda del docente, como guía, tutor o facilitador del proceso" (Peña y Gardié, 2011: 103)

2. Entendido como un sistema en el que se gestionan aplicaciones para que el estudiante acceda a nuevos conocimientos, caracterizado como un entorno interactivo entre tecnología y aprendizaje.

aplicación de ejercicios encaminados hacia la autoevaluación. WebCT, Moodle o Claroline[3] son ejemplos de entornos virtuales que incorporan los módulos de evaluación o autoevaluación más utilizados en este ámbito y que describen las nuevas dimensiones aportadas por la "personalización" de estas herramientas con las que el estudiante toma el control de su aprendizaje:

1. El entrenamiento (se adquieren habilidades a través de la resolución sistemática).

2. La evaluación progresiva (se desarrolla para mejorar a medida que se van realizando actividades de enseñanza/aprendizaje, avanzando como resultado de la superación de los ejercicios).

3. El aprendizaje autónomo (a partir de un material muy detallado y con ejercicios que permitan la progresión del alumno).

Queda definido en este contexto el entramado de esta arquitectura virtual ("Enseñanza EN"), donde llevamos todo el proceso de investigación, enmarcándolo en la enseñanza de español para extranjeros ("Enseñanza PARA") a través de aquellos instrumentos que definen el análisis instruccional ("Enseñanza CON").

1.1. La "*ENSEÑANZA EN*": Desde entornos centralizados (EVA) hasta conceptos personalizados (EPA)

La consecuencia directa de la integración de las TIC en la educación es la creación de espacios en los que se lleven a cabo procesos de aprendizaje en línea. "Enseñar EN" representa una experiencia donde se pueden crear y gestionar actividades programas y contenidos educativos: una producción de enseñanza-aprendizaje contextualizada. Es así que los "Entornos Virtuales de Aprendizaje" (EVA[4], en adelante) se configuran como ámbitos que posibilitan un proceso reflexivo de las prácticas de aprendizaje, donde el contenido se dispone de acuerdo a las necesidades del alumno. Se convierten, de hecho, en un todo globalizado, cuya perspectiva integradora de las TIC y la educación se despliega en un campo multidisciplinar que permite analizar diferentes momentos didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dichas situaciones de interacción con la tecnología van a depender del estímulo específico de cada herramienta inscrita en estos entornos virtuales y es, de hecho, este punto el que centra nuestro interés: la gestión de materiales de aprendizaje. La construcción de este entorno se basa en objetos de aprendizaje, de los que hace uso la Educación Virtual y que se describen como sistemas de información en los que se divide el contenido. Pero estos escenarios de aprendizaje se modifican, personalizándose herramientas, programas y utilidades: "redes entre recursos, personas y con-

3. José Sánchez Rodríguez (2009) realiza un análisis muy completo sobre entornos virtuales en su artículo "Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos", publicado en la revista *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (34), 217 – 233. En su artículo, aclara qué se entiende por Plataforma para la Enseñanza Virtual y se realiza un análisis de los tipos de plataformas existentes (comerciales, de *software* libre y de desarrollo propio), así como de sus ventajas e inconvenientes.
4. Acrónimo que responde al conocido en inglés como *Virtual Learning Environment*-VLE.

textos" (Héndez *et al*. 2012: 1). Se disminuyen, por tanto, las fronteras entre las maneras de enseñar y aprender para constituir un "conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender" (Adell y Castañeda 2010:7): los Entornos Personales de Aprendizaje (EPA, en adelante). Ya sea en un contexto estructurado, como los EVA, o en un entorno configurado de forma personal (EPA), la manera de materializar la ejercitación de contenidos gramaticales se hace un hueco a través de propuestas instruccionales cuya base procedimental está basada en diferentes tipos de ejercicios que promueven la retención de conceptos. Aplicar aprendizajes, identificar y relacionar conceptos, jerarquizarlos y analizarlos son objetivos que se traducen en entornos interactivos puestos al servicio del alumno o elegidos por él mismo en su propio cosmos formativo.

1.2. La "*ENSEÑANZA PARA*" (ELAO - ALAO): Panorámica del sistema de enseñanza virtual aplicado a la E/LE

Definido el contexto de aprendizaje presente en el entorno virtual de formación, tenemos que delimitar la finalidad que este persigue: "Enseñar PARA".

ELAO (*Enseñanza de Lengua Asistida por Ordenador*) y ALAO (*Aprendizaje de Lengua Asistida por Ordenador)* integran la tecnología en los procesos de enseñanza (perspectiva hacia el profesor) y aprendizaje (perspectiva hacia el alumno), respectivamente y son la traducción de CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Se tratarían de una orientación de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO) al campo del lenguaje.

> [...] hay revistas que contienen CALL (ELAO) en su nombre (CALL y ReCALL) y otros que eliminan —CALL‖ de su título (Aprendizaje de Lenguas y Tecnología publicado en Hawái - Language Learning and Technology). Los títulos con CALL enfatizan a los ordenadores para la enseñanza de los segundos idiomas, pero los que no usan CALL enfatizan la enseñanza de los segundos idiomas usando los ordenadores sólo como herramientas que apoyan a la enseñanza. El usar a CALL como nombre oficial hace que observaciones, generalizaciones e interpretaciones sobre el tema se enfoquen en la tecnología; [...] (Lavado 2011: 6)

Un espacio virtual implica muchas oportunidades de exposición a la lengua, donde se puede ENSEÑAR y APRENDER a través de materiales. El mayor potencial de las tecnologías residiría, según Kerwin Livinstone (2010: 49), en que proporcionan "un ambiente para aprender lenguas en el que los estudiantes están apoyados individualmente para desarrollar, expandir y refinar sus propias habilidades lingüísticas". Es así, que el análisis del aspecto práctico de ELAO se desarrolla en todo un extenso panorama de actividades destinadas a la enseñanza-aprendizaje de una lengua, basadas en el uso del ordenador:

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TAREA (Consiste en)
Ejercicios auto-corregibles	Reproducir lo aprendido y / o aprender nuevos contenidos mediante la práctica de actividades mecánicas interactivas.	Responder, completar, enlazar, encontrar la respuesta, etc.
Browsing webpages	Evaluar el sitio desde diversas perspectivas: ¿es atractivo? ¿Se comprende el contenido?, etc.	Ver el sitio sin un objetivo en mente. Explorar una lista de sitios preparada por el profesor o no.
Using reference sites	Hacer un uso instrumental de la información para llevar a cabo otra actividad. Ej. Hacer una redacción utilizando un diccionario o un glosario de la Web.	Consultar información (diccionarios, enciclopedias, etc.).
Reading comprehension	Leer un texto y comprenderlo buscando información global y concreta (*skimming, scanning)*.	Leer un único texto y responder a las preguntas dadas.
Treasure Hunt	Leer y encontrar la información específica solicitada en páginas diversas (*scanning)*.	Visitar los *links* y responder a las preguntas dadas.
Web-based Project	Profundizar (más o menos) en un tema dado y elaborar algún producto (*póster, página web,* etc.).	Visitar páginas, recoger información, analizarla, seleccionar, escribir un trabajo, redacción, preparar una presentación etc.
WebQuest	Llevar a cabo una investigación que nos permita resolver un problema, ofrecer distintas perspectivas del tema, etc.	Utilizar los recursos dados para cumplir la tarea propuesta en la WebQuest. Es preciso que haya algún tipo de transformación de la información. No sólo copiar y pegar.
Web Routes (Itinerarios)	Practicar y aprender un determinado aspecto lingüístico realizando una sucesión de actividades que pueden ser tanto instructivas como constructivas.	Realizar una serie de actividades seleccionadas en la Web por el profesor.

Fuente: "Tipos de actividades basadas en el uso de los recursos de la Web y destinadas a la enseñanza-aprendizaje de una lengua" (Pérez Torres, 2006: 4).

A través de esta clasificación, centramos nuestra atención en aquellas prácticas que impliquen un acercamiento a la instrucción gramatical por medio de ejercicios que sigan un sistema regular de pruebas de respuesta objetiva en un entorno virtual, contribuyendo a "la apropiación de contenidos desarrollados y a la instrumentación de mecanismos de corrección oportunos" (Funes y Guardiola 2012: 1). Bajo estos apuntes metodológicos, la "Enseñanza PARA" se cimenta en un estudio en el que se aúnan análisis descriptivos (tipología de actividades virtuales para la enseñanza de español) y estadísticos (opiniones de estudiantes sobre el uso de actividades). Se define, por tanto, cómo el aprendizaje basado en la tecnología podría afectar al proceso de adquisición de una lengua, teniendo en cuenta las herramientas, materiales y estrategias de diseño implicadas.

1.3. La "*ENSEÑANZA CON*" (CAI-EAO): La instrucción programada

El aprendizaje basado en EAO supone el acercamiento al modelo gramatical y, por tanto, a un enfoque conductista del aprendizaje, utilizando técnicas de ejercitación y práctica (García Gavín, 2013); es una parte de la tecnología educativa que emergió en un contexto conductual aplicado a la educación. A partir de aquí, dentro de la instrucción asistida por ordenador se encuentran herramientas de ejercitación y práctica que participan para desarrollar ciertas habilidades cognitivas. La conexión entre los términos EAO y *software* viene siguiendo una perspectiva histórica, debido a que los primeros *software* educativos se utilizaron para dar clases a estudiantes y se les denominó "instrucción asistida por ordenador". En la actualidad, el software educativo puede responder a denominaciones tales como *Instrucción Basada en el Ordenador* (CBI - *Computer Based Instruction*), *Aprendizaje Basado en el Ordenador* (CBL - *Computer Based Learning*) y *Aprendizaje Asistido por Ordenador* (CAI - *Computer Asisted Instruccional*). En definitiva, "herramientas de aprendizaje software": programas informáticos portadores del mensaje instruccional que combinan diferentes funciones instructivas. Al referirse a este tipo de herramientas instruccionales, Narciso Miguel Contreras (2008), coincidiendo con la clasificación que hizo en su momento Germán Ruipérez en 1995, establece una distinción entre el *software* aplicado en la ELAO, atendiendo a la forma: el *Software* de programación con el que se puede generar aplicaciones de ELAO de las que los alumnos pueden hacer uso directamente y el *Software* de Usuario como tutoriales (presentación teórica de contenidos acompañados de ejercicios prácticos), juegos, simulaciones (el alumno adopta un *rol* sobre el que es cuestionado por el ordenador) y *drill and practice*[5] (su finalidad es automatizar los contenidos y ponerlos en práctica; tienen su origen en la época conductista).

Nos ceñimos, por tanto, al concepto de "s*oftware* educativo de ejercitación[6] o instrucción" destinado al autoaprendizaje, donde el estudiante controla sus avances en el aprendizaje a través de la combinación de práctica y *feedback*. Un "*software* basado en el rol del aprendiz"[7] que usa múltiples medios integrados y que aporta materiales y herramientas con los que los estudiantes "construyan, resuelvan, creen, corrijan, construyan a partir de errores, etc" (Sánchez Ilabaca 1999: 8). En este sentido, en el diseño instructivo convergerían el contexto virtual y los procesos de aprendizajes sustentados en materiales educativos, como "una expresión que se utiliza para reunir en una disciplina el conjunto de decisiones didácticas sobre el tipo y formas de presentación de unos determinados materiales, en función de unos objetivos y de un grupo determinados" (Rodríguez 1992: 116). Por tanto, el panorama histórico de la instrucción programada virtual pasaría por aplicaciones de programas de evaluación del contenido lingüístico "de un modo básico" (actividades de tipo ejercitación y práctica) hasta adoptarse un enfoque que pone su énfasis "en los aspectos comunicativos por encima de los aspectos formales como la gramática" (García Gavín 2013: 6).

5. Se trata de uno de los primeros tipos de *software* educativo que sigue una técnica de instrucción en la que se promueve la adquisición de conocimientos o habilidades a través de la práctica repetitiva. La traducción del concepto correspondería a "Repetición y práctica".

6. "Los de ejercitación y práctica básicamente pretenden reforzar los conocimientos previos e impartidos por otros medios, a través de diversos ejercicios y actividades de aprendizaje, su diseño debe ser motivador y apropiado para el tipo de usuario, que permitan poner en práctica destrezas, así como obtener retroalimentación inmediata después de los ejercicios o prácticas realizadas" (Morales, 1998:16)

7. "[...] en el último tiempo surge una nueva forma de clasificar el software basado en el rol del aprendiz, el rol de la tecnología y las demandas conductuales y cognitivas del software" (Sánchez Ilabaca, 1999:2).

En definitiva, los modelos de instrucción gramatical buscan integrar lengua y contenidos, en el que el lenguaje es el canal y el contenido gramatical es el medio que permite el aprendizaje de dicho lenguaje. La práctica queda definida como un "aprendizaje en acción" (*learning by doing*) donde se da protagonismo al aprendizaje de estrategias como "la comparación y el contraste, el descubrimiento de causas y consecuencias, la predicción, la interpretación y la valoración, apoyadas en el uso de información visual, textual y sonora, cuya autenticidad radica en lo que se analizará como contenido" (Rodríguez Tapia 2006, párr.26). De esta manera, los alumnos participan como "actores-evaluadores" de su propio progreso en el aprendizaje: "Los estudiantes aprenden a controlar su aprendizaje de forma autónoma, diferenciando opciones para la resolución de sus tareas, distinguiendo entre los distintos procedimientos para llegar a evaluar ambos" (Lindermann 2001: 24).

2. Perspectiva del alumno ELE

El desarrollo de nuestra investigación se optimiza con la recogida de información acerca de los efectos que se producen en la interactuación entre los participantes de nuestro estudio y el material propuesto, a través de un cuestionario. Bajo esta perspectiva, se adopta una estrategia interpretativa que se orienta hacia el análisis de las evidencias extraídas del conjunto de valoraciones de los informantes acerca de propuestas de instrucción gramatical virtual. El número de estudiantes que cumplimentan el cuestionario (130) se configura progresiva y acumulativamente en una muestra de población que incluiría desde estudiantes extranjeros de la Universidad de La Laguna que reciben instrucción gramatical presencial en el momento de realización de la investigación (Curso 2013-2014), hasta aquellos que la recibieron con anterioridad y ahora residen en sus países de origen.

La primera cuestión referida al uso de sistemas de aprendizaje de idiomas por ordenador (Figura 1), sitúa a los cursos de formación como el objetivo mayoritario con un 57%, seguido por el uso del aprendizaje electrónico para la ampliación de conocimientos en el idioma (48%). De este hecho se infiere que los participantes, al residir en sus países de origen, buscan en los sistemas de aprendizaje de idiomas asistidos por ordenador una respuesta a sus necesidades de formación para continuar aprendiendo español. De igual manera, otras formas de uso aportadas por el 7% de los participantes se centran en la práctica de vocabulario como uso preferente, así como en el concepto del aprendizaje electrónico como una metodología de entrenamiento y perfeccionamiento de aspectos gramaticales que presentan dificultades en la adquisición del español como lengua extranjera.

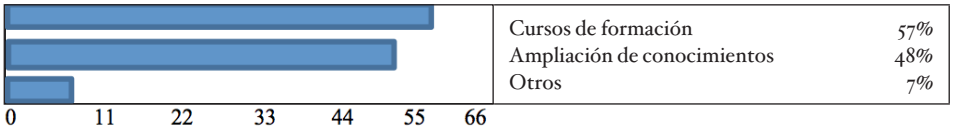
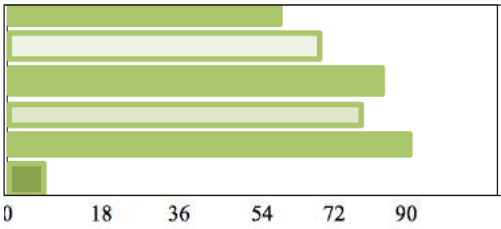


Figura 1. Uso de aprendizaje electrónico

Respecto a la valoración de los aspectos positivos de este tipo de aprendizaje (Figura 2), el 69% da prioridad al desarrollo del autoaprendizaje, seguido por la facilidad de uso con un 63% y el aprovechamiento del tiempo (59%). Se reflejan, por tanto, dos valores que se relacionan directamente con las propias características de la instrucción gramatical programada: la autonomía y la práctica mecánica.

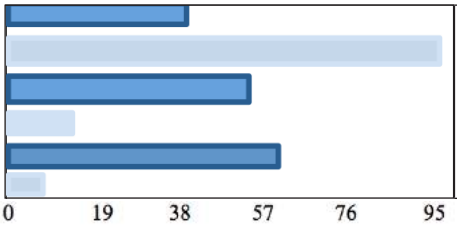


Crear interés y motivación	50	38%
Ampliar conocimientos gramaticales	64	49%
Practicar es más fácil	82	63%
Aprovechamiento del tiempo	77	59%
Desarrollar el autoaprendizaje	90	69%
Otros	7	5%

Figura 2. Ventajas aprendizaje gramatical virtual

Además, el 5% de los encuestados, aportan otros factores ventajosos en el uso de Internet como herramienta para aprender gramática, que podemos sintetizar en: la existencia de corrección automática, el acceso desde cualquier lugar, la participación de muchas personas y la consideración de otra forma de aprender alternativa.

En cuanto a los aspectos negativos (Figura 3), el 72 % de los participantes se centran en el aspecto referido a la posibilidad de resolver problemas que surjan en su proceso de aprendizaje, factor que se manifiesta en todo momento ante la comparativa con la enseñanza presencial y en la que el valor del *feedback* se torna como aspecto determinante. El aislamiento (48%) y la desconcentración (12%) son también motivos de valoraciones negativas del sistema electrónico, pasando a convertirse en factores menos relevantes la pérdida de motivación (28%) y de tiempo (10%). En la parte representada por otras posibles desventajas según las aportaciones de los encuestados (7%) se muestra el carácter negativo de la "dispersión", entendida como la actividad no sujeta a un hilo conductor, sino envuelta en unos objetivos mal delimitados, además de los problemas tecnológicos que implica el uso de este tipo de enseñanza, y la presencia de "informaciones incorrectas" en algunas propuestas de enseñanza gramatical que forman parte de Internet.



Pérdida de motivación	41	32%
Es difícil resolver dudas	94	72%
Desconcentrarse	53	41%
Pérdida de tiempo	13	10%
Aislamiento	63	48%
Otros	9	7%

Figura 3. Desventajas aprendizaje gramatical virtual

Por último, el 69% de los participantes no piensan que hayan aprendido aspectos gramaticales que no puedan aprenderse con un sistema tradicional (Figura 4), de lo que se infiere que para los encuestados el sistema de enseñanza asistido por ordenador en

el campo de la gramática es una alternativa a la metodología tradicional que no implica su sustitución o eliminación.

NO	90	69%
SI	40	31%

Figura 4. Contraste con métodos tradicionales

Por otro lado se les propone a los estudiantes que, a través de una pregunta abierta, aporten más tipología de actividades para el desarrollo de conocimientos gramaticales, donde observamos que se propone usar la lectura como instrumento de análisis de la gramática, junto con el desarrollo de actividades que puedan tener un formato con audio, donde los estudiantes puedan escuchar las frases o textos que forman parte del ejercicio. De igual manera, se sugiere la existencia de sesiones con profesores a través de la videoconferencia o uso de "Chat" en línea, para corregir de forma sincrónica los errores gramaticales o para interactuar con hablantes "nativos", reforzando los aprendizajes adquiridos a través de la práctica con una instrucción gramatical virtual.

3. Conclusiones

El diseño instructivo define la práctica a través del desarrollo de actividades y materiales de instrucción, así como de la evaluación de las actividades del aprendiz, los resultados de aprendizaje y del proceso como un todo. Se aleja, por tanto, del concepto de práctica como repetición memorística, para instalarse en la atención y el ensayo con los que mejoren los rendimientos (Brabeck y Jeffrey, 2008). Las actividades de aprendizaje-práctica son la instrumentación de la estrategia de un diseño instructivo pensado a partir de actividades, enmarcadas en el aprendizaje autodirigido, que implica la articulación entre contenidos y práctica. Esto nos conduce, según Enrique Rodríguez Tapia (2006) a la inclusión de técnicas y métodos como: el vacío de información, la transferencia de contenidos, la corrección y la comunicación de información. De esta manera quedan reflejadas en el diseño instructivo cuatro tareas que el alumno toma como transferidoras de conocimientos: reconocer, reconstruir, relacionar y generar. Estas prácticas implican comprender información "gramatical" y convertirla en conocimiento y, en este sentido, se presenta a los alumnos situaciones prácticas que los hacen conscientes de cuáles son los aspectos concretos que presentan mayores dificultades para cada uno de los aspectos gramaticales que componen los contenidos (Sevilla Pavón, 2012). Se sumergen en un ambiente de aprendizaje dominado por: el conocimiento y atención, la retentiva, la instrucción activa, el entendimiento, los estímulos instructivos, la interacción con el material y la atención a la diversidad.

La significación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en formato virtual parte de la forma individual en la que un estudiante interactúa con los materiales que configuran un entorno de aprendizaje de español y se define a través de un proceso en el que se integra el aprendizaje autónomo. La identificación y descripción del tipo de actuación del alumno en torno a los ejercicios responde a maneras particulares de adquirir la competencia gramatical, por lo que es una necesidad analizar las claves metodológicas a partir de las propias valoraciones de los alumnos, tomando en consideración la tipología de ejercicios que se aplican a una selección determinada de contenidos gramaticales.

Referencias Bibliográficas

ADELL, J. y CASTAÑEDA, L. (2010): "Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje", R. &. Roig Vila, *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas,* Marfil – Roma TRE Universita degli studi.

AREA MOREIRA, M. y ADELL SEGURA, J. (2009). ELearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J.D. (Coord.), Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet (págs. 391-424). Málaga: Aljibe.

CANO GINÉS, A. (2010). Gramática pedagógica: el ingenio de la enseñanza de ELE. En D. García, y M. d. Fumero, *Tendencias en lingüística general y aplicada* (págs. 43-51). Frankfurt am Main: Peter Lang.

PEÑA, A. y GARDIÉ, G. (2011). Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como herramienta didáctica en la especialidad de administración de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" (UNESR). Etic@net (11), 97-123.

SIDOTI, R. (2008). "Por y para" en los manuals ELE. MarcoELE: Revista didáctica (7), 1-12.

AREA MOREIRA, M. y ADELL SEGURA, J. (2009): "ELearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales", De Pablos, J. (coord), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, Málaga: Aljibe, 391-424.

BRABECK, M. & JEFFREY, J. (2008): "Practice for knowledge acquisition (not drill and kill) Designing activities with the goal of transferring knowledge", *American Psychological Association.* <http://www.apa.org/education/k12/practice-acquisition.aspx?item=1> [consulta: 10/12/ 2013]

CONTRERAS IZQUIERDO, N. M (2008): "La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE)", *Iniciación a la Investigación*, 1-7, <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/download/233/214> [consulta: 10/03/2014]

FUNES, M. y GUARDIOLA, M. (2012): "Implementación de un sistema de seguimiento de los aprendizajes en un entorno virtual", resumen, *CUAED*. Universidad nacional de Córdoba. <http://www.virtualeduca.info/ponencias2012/218/VirtualEducaFunesGuardiola.doc.> [consulta: 22/01/2014]

GARCÍA GAVÍN, S. (2013): "La función del ordenador en el aprendizaje de una lengua extranjera", *Linguax: Revista de lenguas aplicadas*, 1. Proyecto LINGCOM. Área de Comunicación y Lingüística Aplicada: Universidad Alfonso X El Sabio. <http://www.uax.es/publicacion/la-funcion-del-ordenador-en-el-aprendizaje-de-una-lengua-extranjera.pdf >[consulta: 22/02/2014]

HÉNDEZ, R., MIÑO PUIGCERCÓS, R. y PUJOL AUDEN, X. (2012): "De la transmisión de conocimientos a la construcción de saber El PLE como posibilidad de cambio en la formación

docente", *XX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*, Girona. <http://www.academia.edu/9170096/De_la_transmici%C3%B3n_de_conocimientos_a_la_construcci%C3%B3n_de_saber._El_PLE_como_posibilidad_de_cambio_en_la_formaci%C3%B3n_docente > [consulta: 2/01/2014]

LAVADO PÉREZ, M.O. (2011)*: Enfoque teórico de ELAO. El avance que no cesa. En Avances en la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador.* Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la comunicación en la enseñanza y tratamiento de Lenguas, Madrid: UNED. <*http://www.actiweb.es/olgalavado/archivo2.pdf* > [consulta: 12/01/2014]

LINDEMANN, H.-J. (2001): *Aprendizaje por la acción,* Lima: SENATI.

LIVINSTONE, K. (2010): "¿Pueden los computadores corregir los errores de la lengua?", *Lengua y Habla*, 14, 45-70.
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/1081>[consulta: 15/12/2013]

MORALES VELÁSQUEZ, C. (1998): *Evaluación de software educativo*, México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Unidad de Investigación y Modelos Educativos.
< http://investigacion.ilce.edu.mx/st.asp?id=764)> [consulta: 23/12/2013]

PEÑA, A. y GARDIÉ, G. (2011): "Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como herramienta didáctica en la especialidad de administración de la Universidad Nacional Experimental 'Simón Rodríguez'(UNESR)", *Etic@net,* 11, 97-123.

PÉREZ TORRES, M. I. (2006): "Las TICs y la enseñanza de Segundas Lenguas: Inglés". <http://www.isabelperez.com/barca/doc/handout_2006.pdf> [consulta: 14/02/2014]

Rodríguez Illera, J. L. (1992): "Herramientas de autor para el desarrollo de software educativo", *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación,*13, 111-124.

RODRÍGUEZ TAPIA, E. (2006): "Incidencia de las nuevas tecnologías en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras", *Memorias del 6° Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles.* México: CELE, UNAM.<http://cad.cele.unam.mx:8080/RD3/prueba/pdf/rodriem7.pdf> [consulta: 20/02/2014]

RUIPÉREZ, G. (1995): *Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores*, Madrid: Ediciones Pedagógicas, 25-47.

SÁNCHEZ ILABACA, J. (1999): "Nuevo Software para Nuevos Medios. Ambientes de Software Interactivos para Aprender (ASIA)", Costa Rica*, Actas I Jornada regional del Informática Educativa y aprendizaje virtual*, 1-11. <http://users.dcc.uchile.cl/-jsanchez/Pages/papers/asia.pdf> [consulta: 2/01/2014]

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (2009): "Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos", *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 217 – 233.

SEVILLA PAVÓN, A (2012): "El desarrollo de un programa de evaluación online para la preparación de la versión informatizada del First Certificate in English", *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature,* 5.1, 23-38.

Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras

Francisca Castro Viúdez
Escuela Oficial de Idiomas "Jesús Maestro"

1. Introducción

En sentido amplio, "motivación" es el nombre de un fenómeno complejo y ecléctico que intenta explicar porqué las personas se comportan como lo hacen, y como tal, afecta a todo el mundo y a todos los ámbitos de la vida. En el ámbito de la enseñanza, cualquier persona sabe, aunque no sea profesora, que un libro con imágenes en color es más "motivador" que otro en blanco y negro. O que las actividades de clase de L2 que utilicen el vídeo serán, en principio, mucho mejor acogidas que otras sobre el papel. Y que una profesora dinámica, con mucha energía, sonriente, motivará a sus estudiantes mejor que otra seria y poco activa.

Además, es un hecho conocido la enorme importancia que tiene la motivación de los individuos a la hora de conseguir sus metas. Entre la abundante bibliografía sobre el tema, he escogido la definición más acorde para mis propósitos. La motivación en la enseñanza de L2 se ve como "una fuerza que sirve como el motor inicial que genera ganas de aprender y más tarde, como una fuerza que ayuda a mantener el largo y normalmente laborioso esfuerzo de adquirir una lengua extranjera" Dörniei .

Y también Ellis (2005), en su informe sobre "La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza", considera que la motivación es, junto a la aptitud lingüística, el factor fundamental para que un estudiante de una lengua extranjera llegue a conseguir cierta proficiencia.

Como fenómeno complejo y al mismo tiempo determinante, su estudio ha dado lugar a múltiples teorías que intentan responder a preguntas como ¿qué mecanismos guían la actuación de las personas y el nivel de esfuerzo que desarrollan en su trabajo?, ¿qué determina la conducta que eligen los individuos? y, por último, ¿qué determina el nivel de persistencia de un individuo en una tarea concreta? De todo esto va a tratar este trabajo.

2. La teoría de las expectativas

La teoría de la motivación de las expectativas (Vroom 1964) es un modelo de conducta elegida, es decir, una explicación de porqué los individuos eligen una opción de conducta y no otras. No intenta explicar qué motiva a los individuos, sino más bien, cómo toman las decisiones para conseguir el fin que ellos valoran.

Expectativas: Esfuerzo --> Actuación

"Expectativa" en esta teoría se define como "la creencia de que con esfuerzo se lograrán los objetivos deseados por la actuación". Normalmente, las expectativas están basadas en la experiencias anteriores de cada individuo, su auto confianza y la dificultad que percibe en la actuación estándar o el objetivo. Esto afectará al proceso de toma de decisiones, porque en última instancia, los individuos elegirán las conductas que les aseguren los objetivos deseados.

Un ejemplo concreto de esta fórmula sería la pregunta: *Si esta noche me quedo sin dormir estudiando para el examen de mañana, ¿sacaré buena nota?*

Se pueden observar tres componentes asociados con la percepción de las expectativas individuales: la autoeficacia, la dificultad del objetivo y el control percibido.

a) Autoeficacia es la creencia de la persona en su habilidad para llevar a cabo una conducta particular. Los individuos evaluarán si tienen las destrezas necesarias o el conocimiento deseado para conseguir sus objetivos.

b) La dificultad del objetivo. Cuando los objetivos son demasiado elevados, o las expectativas de actuación que se hacen son demasiado difíciles, la fuerza de la motivación bajará. Esto ocurre cuando los individuos creen que sus resultados deseados son inalcanzables.

c) Control percibido. Los individuos deben creer que tienen algún control sobre el resultado esperado. Cuando los individuos perciben que el resultado está más allá de su habilidad o influencia, las expectativas, y por tanto, la motivación, son bajas.

Instrumentalidad: Actuación --> Resultado

La "instrumentalidad" es la creencia que tienen las personas de que recibirán una recompensa si alcanzan las expectativas de actuación (realización). Esta recompensa puede venir en forma de aumento de sueldo, promoción o la satisfacción del deber cumplido, es decir, el sentido de logro. La instrumentalidad es baja cuando la recompensa es la misma para todas las actuaciones.

Los factores personales asociados con este componente de la motivación son la confianza, el control y las normas.

a) Confianza. Cuando los individuos confían en sus superiores, creerán en sus promesas.

b) Control. Cuando los individuos no confían en sus superiores, tratan de controlar sus propias recompensas, mediante un contrato, por ejemplo. Cuando los individuos tienen algún tipo de control sobre cómo, cuándo y porqué se reparten las recompensas, la instrumentalidad tiende a crecer.

c) Normas. Si las formas de pago y recompensas están bien establecidas en las normas de funcionamiento, la percepción de instrumentalidad de los individuos crecerá.

Valencia (R)

La "valencia" se refiere al valor que el individuo le da a las recompensas de un resultado, y está basada en sus necesidades, objetivos, valores, preferencias y fuentes de motivación. La valencia se caracteriza por hasta qué punto una persona valora una recompensa o un resultado dado. Se puede medir como -1, 0, +1. -1 significa que el individuo evita el resultado, 0 significa indiferencia al resultado y +1, el resultado es bienvenido. Como ejemplo, la pregunta sería: *¿realmente deseo o necesito el Certificado intermedio de ELE?*

La teoría de las expectativas puede ayudar a los jefes y profesores a comprender cómo toman decisiones los individuos en función de varias alternativas y por qué actúan en ese sentido. Si los jefes (o profesores) conocen cuáles son los resultados que desean sus empleados y alumnos, podrán diseñar un sistema de recompensas que sea satisfactorio.

Una vez los individuos ya han activado una conducta determinada, ya han elegido, el modelo propuesto por Vroom muestra la dirección e intensidad de la motivación mediante la fórmula:

Fuerza motivacional (FM)= Expectativas x Instrumentalidad x Valencia

Las expectativas e instrumentalidad son actitudes, pertenecen al campo de la cognición, mientras que la valencia está enraizada en el sistema de valores de un individuo.

Ejemplos de recompensas en el lugar de trabajo son un aumento de sueldo, bonos, ascensos, días libres, la satisfacción intrínseca de que tus habilidades tienen valor para otros, la satisfacción intrínseca de saber que tus esfuerzos tienen como consecuencia ayudar a alguien y reconocimiento.

Pues bien, la principal crítica que se le ha hecho a la teoría de las Expectativas, es que es simple. Pero "simple" también significa clara, de ahí que tenga tanto éxito en todos los cursos de preparación de ejecutivos y empresarios. De hecho, se pueden encontrar estudios de casos en que la teoría se ha aplicado de forma práctica en situaciones de baja motivación en empresas.

Como profesores, se pueden encontrar dos aplicaciones prácticas a la teoría. En primer lugar, al iniciar un curso con un grupo nuevo resulta muy útil indagar en las expectativas que traen los alumnos al curso. No solo se trata de preguntarles los motivos por los que se han matriculado, sino también lo que esperan conseguir (¿mayor dominio de la lengua, un certificado, amigos nuevos?) Y en la misma línea, podemos

también preguntar cuánto esfuerzo piensan dedicar a perseguir los objetivos propuestos, así como el valor que tiene para ellos el conocimiento de la lengua extranjera

3. Teoría psicosocial de Gardner

Los primeros investigadores que demostraron una relación estadísticamente significativa entre motivación del aprendiz y adquisición de lengua extranjera fueron los psicólogos canadienses Gardner y Lambert en 1959. Ellos introdujeron la idea de que la identificación y el deseo de integrarse en una comunidad que hable una lengua concreta explica la motivación para aprenderla (Gardner y Lambert 1972: 12) Este concepto integrativo derivó de un paralelo con los procesos de identificación social que apoyan la adquisición de primera lengua. Efectivamente, según Mowrer (1950), los niños aprenden a hablar su lengua materna, movidos por la búsqueda de su identidad, primero con miembros de su familia y después con los de la comunidad.

En la descripción de la teoría que hace Gardner en 1985 distingue tres importantes factores de motivación integradora:

a) El deseo por aprender o poder utilizar la lengua en cuestión.
b) Las actitudes hacia el aprendizaje de la misma
c) El esfuerzo que uno está dispuesto a hacer.

Al lado de la motivación integradora, Gardner desarrolla el concepto de motivación instrumental, que tiene que ver con el hecho de aprender una lengua extranjera como medio para mejorar tu estatus laboral social. Con el tiempo, numerosos estudios han probado que hablar solo de dos tipos de motivación (integradora e instrumental) no es suficiente para explicar las múltiples razones que los estudiantes de un mundo globalizado tienen para aprender una lengua extranjera. De ahí que la teoría de Gardner haya sido cuestionada, desarrollada y reformulada, a medida que el escenario de los aprendices de la lengua 2 cambiaba. Lo que en principio era válido para los estudiantes canadienses en situación de bilingüismo no coincidía con los intereses de otros estudiantes sin contacto con una comunidad hablante de la L2.

En la misma línea de motivación integradora social, en 1995, Norton Pierce añade un concepto muy importante, el de la identidad social, relacionado con la inversión que un individuo está destinado a hacer para lograr ser aceptado o simplemente escuchado en la nueva lengua:

> "La identidad social de un aprendiz de lengua extranjera es múltiple y contradictoria. Tendrán éxito en el aprendizaje si son capaces de construir una identidad que les capacite para imponer sus derechos a ser escuchados, y por tanto, llegar a ser sujetos del discurso. Pero esto requiere inversión, algo que los aprendientes solo harán si creen que sus esfuerzos incrementarán el valor de su capital cultural, por ejemplo, si se les da acceso al conocimiento y modos de pensamiento que les capacitará para funcionar con éxito en diferentes contextos sociales." (NORTON 1995: 14)

Como se ve, NORTON menciona dos nociones nuevas, considerando a los estudiantes primero como *inversores* que esperan que sus esfuerzos revertirán de alguna manera con intereses incluidos y segundo, como *combatientes* que luchan por afirmarse a sí mismos.

4. Teoría psicolingüística de Dörnyei

En los últimos veinte años el fenómeno de la globalización ha cambiado la manera de ser y estar en el mundo de tal manera que los intercambios interculturales y las razones para aprender una o varias lenguas extranjeras se han multiplicado exponencialmente. Y ese cambio ha traído nuevas conceptualizaciones sobre la motivación basados en la personalidad del individuo.

Ya no existe "una comunidad de hablantes de inglés o francés o español" con la que identificarse, sino un mundo globalizado multilingüe, un mundo en el que más de la mitad de los habitantes tienen como mínimo dos o más lenguas propias y pertenecen a más de una cultura, en este caso, los aprendices de inglés y otras lenguas extranjeras lo que buscan es formar parte de la gran comunidad global. La investigadora japonesa Yashima en 2002, explicaba que la motivación para aprender inglés, en el caso de los japoneses consistía en

> "un interés en los negocios extranjeros o internacionales, el deseo de salir al extranjero para vivir o trabajar, preparación para interactuar con personas de todos los países y apertura o una actitud no etnocéntrica hacia diferentes culturas." (Yashima , 2002: 57)

Por otra parte, dice Ema Ushioda (2006: 150) :

> "Si hablamos de una comunidad global, ¿es significativo conceptualizarla como un grupo de referencia externo, o como parte de una representación interna de uno mismo, como un miembro *de facto* de esa comunidad global?".

De ahí el cambio de foco desde la comunidad hacia el dominio interno del self y la identidad que propugna Dörnyei. El concepto de identificación que defendía la teoría social de la integración se convierte así en un proceso interno de identificación dentro del auto-concepto de la persona, más que en la identificación con un grupo de referencia externa.

5. La teoría de los yoes posibles

En 2005 Zoltán Dörnyei propuso un modelo para comprender la motivación en L2 llamado "Sistema del yo motivacional en L2" que intenta aunar las teorías sobre adquisición más influyentes (Gardner, 2001; Norton, 2001, Ushioda, 2001) con los conceptos teóricos provenientes de la teoría psicológica del self y la identidad. Aprender una lengua extranjera es mucho más que aprender un código de comunicación, implica al individuo en sí mismo, a su identidad. En este campo, se considera el self (es decir, el yo) como el centro de la motivación y la acción humanas.

Dörnyei parte de las aportaciones de Ruvolo y Markus, que mencionan tres yoes posibles:

a) la ideas de lo que los individuos *deberían* llegar a ser,
b) lo que a ellos *les gustaría* llegar a ser y
c) lo que a ellos *les daría miedo* llegar a ser" (Ruvolo y Markus 1992)

Dörnyei describe de manera detallada cómo se construye su sistema motivacional en torno a los diferentes yoes posibles de cada persona y la manera en que estas visiones se pueden convertir en acciones (conducta) con la ayuda del profesor y de ciertas condiciones como a) que el alumno tenga una auto-imagen futura deseada, b) que esta sea vívida y esté elaborada, c) que sea percibida como plausible, d) que sea activada regularmente en el desarrollo de su auto-concepto, e) que esté acompañada de estrategias efectivas y f) que contenga información elaborada de las consecuencias negativas de no conseguir el estado final deseado.

Un dato importante es que los yoes posibles implican imágenes y sensaciones tangibles, lo cual es una ventaja para enmarcar los objetivos futuros. Aprender una lengua extranjera es una tarea larga y generalmente aburrida, con muchos altibajos y solamente los estudiantes que posean una visión organizada de su yo ideal, el yo que les gustaría llegar a ser en L2 serán capaces de llegar a la meta. Es comparable al trabajo que realizan los atletas para ganar carreras. Si un estudiante es capaz de visualizarse a sí mismo hablando con fluidez la lengua extranjera, cuando llegue el momento de interacción real le resultará más fácil comunicarse porque ya ha vivido la situación. Este mismo procedimiento es el que utilizan los atletas y otros profesionales para automotivarse. Y en esta teoría están basados algunos materiales publicados que invitan a utilizar las imágenes y la imaginación en la clase de lengua. Para la enseñanza del español tenemos el libro de aold, Puchta y Rinvolucri llamado *Imagínate,* publicado en 2014 en SGEL.

6. Estrategias motivacionales para la clase de lengua extranjera

A partir de una investigación a gran escala que Dörnyei inició en 1993 entre los estudiantes húngaros de varios idiomas, el investigador encontró que en la población estudiada se podían distinguir motivaciones diferentes de las que había enunciado Gardner, y que esas diferencias estaban ligadas al contexto social del aprendizaje. Las nuevas dimensiones motivadoras encontradas por Dörnyei en su investigación fueron:

a) Instrumentalidad (la utilidad práctica de aprender una lengua extranjera);
b) Contacto directo con los hablantes de la L2;
c) Interés en la cultura;
d) Vitalidad de la comunidad de la L2;
e) Influencia del medio o contexto sobre la importancia de aprender otra lengua;
f) Autoconfianza lingüística.

Como consecuencia de su investigación, en un principio, Dörnyei estableció una lista de treinta estrategias que se podían aplicar al aula, agrupadas en tres niveles: el nivel de la lengua, el del aprendiz y el del grupo específico de la clase. Posteriormente, las investigaciones basadas en estas estrategias motivacionales se han extendido por varios países del mundo, desde Taiwan y Japón hasta Arabia Saudí, aunque el número y la clasificación de estas ha ido variando en función del contexto donde se aplicaban.

Las estrategias recogidas por Dörniey consisten en una serie de instrucciones dirigidas al manejo de la clase, la presentación de las tareas y la automotivación del alumno. Son prácticas y de sentido común, y muchas de ellas se utilizan habitualmente en las clases comunicativas de idiomas. Lo más sobresaliente es el énfasis que pone en el fomento de la motivación individual del estudiante y del grupo por parte del profesor. En varios lugares de su abultada bibliografía Dörnyei hace hincapié en la importancia que tiene el profesor como agente motivador. Afirma algo tan obvio como que si el profesor no está motivado, difícilmente puede fomentar la motivación de los estudiantes. Algunos ejemplos de este tipo de estrategias motivacionales son:

a desarrollar la autoconfianza de los estudiantes, confiando en ellos y proyectando la creencia de que conseguirán sus objetivos;
b) reconocer sus éxitos;
c) promover la autoeficacia de los estudiantes con respecto a la consecución de sus objetivos;
d) promover autopercepciones favorables de su competencia en L2;
e) bajar la ansiedad del estudiante;
f) crear un buen ambiente de clase,
g) incrementar el interés y la implicación de los estudiantes en las tareas de clase, etc.

7. Conclusión

En este trabajo he tratado de presentar de manera muy concentrada la evolución de las teorías sobre la motivación como fenómeno complejo y a la vez determinante en todos los ámbitos de la vida humana. En primer lugar he expuesto la Teoría de las Expectativas porque me parece que describe de forma muy clara cómo los objetivos, deseos y esperanzas se pueden convertir en realidad si el sujeto trabaja en esa dirección; También muestra que el individuo escoge un camino u otro en función de los resultados que pretende alcanzar, y en última instancia, de la recompensa final, si le merece la pena.

En segundo lugar he hablado de la teoría de Gardner, aplicada a la enseñanza de L2 en la que se destaca la importancia del deseo de integración en una comunidad que habla la lengua extranjera. Pero esa integración implica también un cambio de identidad del sujeto, y por eso, en la formulación del psicoanalista Zoltán Dörnyei aparece como sobresaliente la figura del "yo ideal", la visión que el individuo tiene de lo que le gustaría llegar a ser.

Por último, y volviendo al título de la comunicación, lo que he intentado mostrar es la relación entre motivación y esfuerzo, dos conceptos que en la imaginería popular suelen estar contrapuestos.

Referencias Bibliográficas

ARNOLD, J., PUCHTA, H. y RINVOLUCRI, M. (2012): ¡Imagínate...! Imágenes mentales *para la clase de español,* Madrid, SGEL.

CASTRO VIÚDEZ, F.(1987): "Algunos tiempos del pasado en español e inglés: consideraciones prácticas", Publicaciones de la Escuela Oficial de Idiomas de Zaragoza.

CASTRO VIÚDEZ, F.(1994): "Elaboración de una unidad didáctica", *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid.

CASTRO VIÚDEZ, F. (2002): *Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües*. XIII Congreso Internacional de ASELE, Murcia.

CASTRO VIÚDEZ, F. (2004): "La enseñanza de español a estudiantes chinos", *Revista Idiomanías*, 12, Escuela Oficial de Idiomas de Madrid.

DE RIVERA, L. (1980): "Psicopatología del sí mismo", *Manual de Psiquiatría,* Madrid: Karpos.

DÖRNYEI, Z. (2005a): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

DÖRNYEI, Z. (2005b): *The Psychology of the Language Learner*. Lawrence Earlbaum.

DÖRNYEI, Z. (2009): "The L2 Motivational Self System", *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Bristol: Multilingual Matters.

ELLIS, R. (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza* (Traducción y versión españolas: Abio, G., Sánchez, J. y Yagüe, A.), Aukland: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.

GARDNER, R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*, Edward Arnold.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.

NORTON, B. (1995): "Social Identity, investment and language learning", *TESOL Quarterly*, 29.

USIODA, E. y DÖRNYEI, Z. : 2009) "Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theorical Overview", *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Bristol: Multilingual Matters.

Perspectivas metodológicas de la formación de profesores ELE en másteres de español como segunda lengua: los futuros profesores como alumnos

Carmen Cazorla Vivas
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción y planteamiento[1]

La propuesta que presentamos para este XXV Congreso ASELE dedicado a la enseñanza de ELE centrada en el alumno pretende acercarse, desde una perspectiva didáctica y metodológica, al papel de los futuros profesores de ELE en el momento en que son alumnos en formación (es decir, cuando se encuentran realizando diferentes cursos, másteres, prácticas...), por lo que nos situamos en el aula de formación de profesores ELE. A lo largo de los últimos años, en los que hemos impartido docencia en el Máster de Posgrado sobre 'Español como Segunda Lengua' que ofrece la Facultad de Filología (UCM) hemos tenido la ocasión de conocer, por un lado, los problemas, necesidades, dudas que presentan los alumnos de dicho máster, que tienen como objetivo convertirse en profesores de español; y por otro lado, desde nuestra perspectiva como docente, también nos hemos dado cuenta de las necesidades metodológicas que planteaban estos alumnos, y hemos conocido nuestras propias dificultades y logros a la hora de desarrollar los cursos con el mayor éxito posible y formar de una manera completa y útil a estos alumnos y futuros profesores.

Queremos, por tanto, exponer algunos de estos planteamientos metodológicos (expectativas con las que iniciaban el máster, necesidad de las asignaturas impartidas, carencias de contenido, importancia de las prácticas, grado de satisfacción final...) tanto desde nuestra propia experiencia como docente como, sobre todo, por parte de los propios alumnos implicados.

Es interesante señalar que los estudiantes habitualmente matriculados en este máster son de procedencia muy variada (españoles de distintas universidades y carreras, hispanoamericanos, brasileños, africanos, europeos de distintos países y, principalmente, chinos) con lo que en esta clase de formación de profesores ELE entra el multiculturalismo, el multilingüismo, un distinto input recibido por los alumnos (desde el punto de vista cultural, de conocimientos previos lingüísticos, de transferencia de otras lenguas aprendidas...). En suma, la visión que ofrecen resultará seguramente variada y ofrecerá interesantes perspectivas y puntos de vista.

Vamos a señalar algunas de las características y problemas de la formación de profesores ELE, nos vamos a centrar en los másteres de posgrado, concretamente en el que

1. Quiero agradecer a los alumnos del Máster de 'Español como Segunda Lengua' de la UCM, que me ha inspirado la investigación que ahora presento, y especialmente a aquellos que han contestado la encuesta.

ofrece la UCM y mostraremos asimismo una parte empírica en la que a través de una encuesta hemos recogido la opinión de los alumnos.

Nuestra idea es que esta exposición presente perspectivas y problemas reales y que contribuya (modestamente) a la discusión y a la búsqueda de soluciones y líneas de investigación para mejorar este apartado de la formación de futuros docente en ELE.

Esta investigación no se cierra, ni muchos menos, con esta presentación; más bien se inicia ahora, y partiendo de los datos y resultados obtenidos, nuestra idea es poner en práctica, desde el inicio, el análisis de necesidades en el siguiente curso, y presentarla en futuros foros de ELE.

Preparando el presente trabajo, he comprobado que la bibliografía sobre variados aspectos de la formación de profesores ELE es cada día mayor; hace unos años algunos de nuestros investigadores de quejaban de que solo estaba en ciernes esta parte de ELE, la de la formación de profesores (por ejemplo, Romero Gualda a finales de los ochenta, o Pastor Cesteros 1998), y poco a poco las más recientes publicaciones constatan el auge de cursos, másteres, bibliografía... y como leemos en otra investigadora (Pizarro 2013), podemos situar los logros en "el desarrollo formativo adquirido por los profesores de esta área" y entre las necesidades la "necesidad de reflexionar acerca del grado de exigencia, rigor y calidad en los planes formativos que se vienen impartiendo a los docentes de ELE y en la necesidad de explorar nuevos ámbitos en los que el profesor pueda verdaderamente articular conocimiento y experiencias" (Pizarro 2013: 169). Ahí se encuadra nuestro trabajo.

2. Formación de profesores E/LE: algunas características y perspectivas actuales[2]

E. Verdía (2011: 170) se planteaba en un encuentro sobre formación de profesores qué conocimientos, habilidades y actitudes debía adquirir y desarrollar un profesor de español para convertirse en un buen profesional y hasta qué punto la oferta formativa existente (másteres, cursos, etc.) responde verdaderamente a las necesidades del profesor para desarrollar su actividad profesional.

En el ámbito de investigación de ELE, concretamente dentro de la parcela de la formación de profesores ELE, los distintos trabajos de investigación alusivos al tema y nuestra propia experiencia nos hacen plantearnos una serie de cuestiones generales, de reflexiones que exponemos a continuación:

- ¿Qué enseñar en cursos de formación E/LE?: Los ámbitos que entran en la formación de profesores son numerosos y parece una cuestión clara y asumida que no se trata solo de transmitir conocimientos gramaticales, léxicos o pragmáticos, sino

2. Las referencias bibliográficas que incluimos en los distintos aparatados de este trabajo no parte de una perspectiva exhaustiva; somos conscientes de que son muchos más los autores que han tratado muchos de estos aspectos. Mencionamos aquí los que hemos manejado para realizar el presente trabajo.

de transmitir a los alumnos en formación estrategias, habilidades, procedimientos didáctico... (Martín Peris 2009; Verdía 2011 y 2012; Instituto Cervantes 2012 o Higueras 2012).[3]

- Punto en que se encuentra el alumno: punto del que parte el aprendiente, conocimientos previos derivados de los estudios realizados; por ejemplo, un licenciado en Filología Hispánica frente a un Licenciado en Filología Inglesa, o en Traducción, o en otra carrera que no tenga que ver específicamente con Humanidades (Sierra 2000). Pero si llevamos esta reflexión a la realidad del aula de formación, nos preguntamos cómo se consigue esto en un aula tan heterogénea como las nuestras. En este sentido, un análisis de necesidades puede resultar adecuado.

- La conexión teórico-práctica: ¿cómo conjugar una buena formación teórica con un apartado práctico que realmente sea útil y permita al alumnos-futuro profesor manejarse en un aula? Distintas investigaciones comentan cómo se resuelve este punto en diversos lugares, no necesariamente en España, en los que se forman profesores (Belinga 1996).

- Profesor nativo-no nativo: este es un punto interesante sobre el que se ha escrito mucho -puede verse, por ejemplo, Lakatos y Ubach (1995), Llobera (1999) o Martín Martín (1999), entre otros[4]. Consideramos que unos y otros pueden llegar a ser igualmente competentes como docentes de ELE, pero ¿ambos grupos necesitan la misma formación?

- Nuevas funciones del profesor: la reflexión y observación del profesor acerca de su práctica puede llevar a mejorar su quehacer. Pero hay que motivar al futuro profesor para conseguir que tome una actitud abierta y flexible y abandone sus propios prejuicios, prevenciones y limitaciones hacia la experiencia vivida -Esteve (2004 y 2010), Pizarro (2013)-. Otra cuestión más específica relacionada que se puede tratar es si los profesores deben poseer ciertos conocimientos de la L1 del alumno; o al menos, si no los tienen, que entiendan la pertinencia de la lengua de origen de los aprendientes, de manera que puedan captar mejor sus dificultades y así poder adecuar la metodología e incluso, muchas veces, parte de los contenidos.

- Si en el aula, en las actuaciones didácticas más recientes, abogamos por emplear análisis de necesidades, cuestionarios, portfolios... en las clases de ELE: ¿No será también pertinente introducirlos en las clases de formación de profesores ELE?

3. En los últimos años han aparecido referencias bibliográficas encaminadas a establecer cómo debe ser la formación de profesores, no solo de ELE, sino en general de los docentes, por ejemplo Perrenaud (2004) establece algunos criterios que deben incluirse en la formación, y asimismo se han publicado diferentes informes y portfolios que prestan atención igualmente a estas cuestiones (por ejemplo, Conde 2004; Newby et al. 2007).

4. Precisamente en la inauguración de este XXV Congreso ASELE, la profesora Pastor Cesteros aludió a este tema al plantear la cuestión en términos de profesor competente / no competente, y no podemos estar más de acuerdo.

3. Formación de profesores ELE en másteres universitarios

Estos planteamientos y reflexiones que acabamos de exponer de manera general vamos a ejemplificarlos (algunos de ellos) en un modelo concreto de formación de profesores ELE.

En la Universidad Complutense de Madrid (UCM) se oferta desde hace años un Máster oficial sobre 'Español como Segunda Lengua' (Facultad de Filología)[5]. Cada año se reciben más solicitudes de ingreso (hablamos de hasta trescientas en algunos años). En los últimos cursos se admiten, en total, en torno a cien, divididos en dos grupos. Hasta ahora, más o menos la mitad de los alumnos aceptados son orientales (especialmente chinos, aunque también coreanos y japoneses) de los que algunos han cursado Filología Hispánica en la UCM, pero la mayoría la han cursado en su propio país; más otra cantidad apreciable de alumnos no nativos de español provenientes de distintos lugares de Europa (Italia, Rusia, Grecia, Chipre...), de África, de Brasil y por supuesto, también hay nativos de español tanto hispanoamericanos como españoles. Este escenario bien habla de la internacionalización del español, del creciente interés que suscita el aprendizaje de nuestra lengua en casi todos los continentes y de la perspectiva como salida profesional que tiene la enseñanza de ELE. Y se crea una peculiar situación en al aula. Se pretende formar a futuros (algunos ya lo son) profesores de español, pero teniendo en cuenta que muchos de ellos no son nativos de esta lengua, sino que a su vez la han estudiado como lengua extranjera.

Además de estas características diferenciales, encontramos diversidad entre sus puntos de partida de conocimientos teóricos y prácticos de la enseñanza del español y del propio conocimiento del idioma. Por ejemplo, en el curso 2012-2013 había una apreciable cantidad de Licenciados en Filología Inglesa, mientras que en el pasado curso, 2013-2014, la mayor parte de los alumnos eran Licenciados/Graduados en Filología Hispánica. Pero incluso partiendo de los mismos estudios, muchos habían cursado asignaturas de Lingüística aplicada y otros nada parecido; algunos habían pasado ya por diferentes cursos de iniciación a la docencia, pero otros muchos no; e incluso su experiencia profesional anterior era también heterogénea: había quienes habían impartido ya clases de español (en academias, particulares, en el extranjero...), y de otras lenguas (inglés, francés...), frente a una buena parte de los alumnos que jamás habían impartido una clase. Y entre los alumnos no nativos también hallamos algunos que han dado clase de español en sus países y que han realizado cursos de formación, frente a los que todavía no tienen ninguna experiencia docente[6]. Se nos plantea entonces: ¿cómo compaginar esta heterogeneidad para que todos queden satisfechos con las enseñanzas recibidas?

Teóricamente, todos los estudiantes que ingresen en el máster deben dominar, lógicamente, el español, pero la realidad nos enseña que buena parte de los no nativos

5. La página web del máster es: http://www.ucm.es/estudios/2013-14/master-espanolcomosegundalengua y a ella pueden acudir aquellas personas interesadas en conocer más detalles sobre su estructura, duración, asignaturas, objetivos....

6. En este sentido, es importante señalar lo interesante que resulta la perspectiva de los alumnos que han recibido cursos de formación en sus países y, más todavía, los que han impartido clases de español en Brasil, Siria, Italia, China, Corea.... Conocer su perspectiva metodológica, cómo enseñaban, qué manuales empleaban, sus dudas... resultó muy enriquecedor en el aula.

titulados en Filología Hispánica (o equivalente) en sus países de origen no lo dominan correctamente, incluso algunos de ellos tienen grandes problemas de comprensión y, por supuesto, de expresión oral (sobre todo los alumnos orientales). Y, por ejemplo, los planes de estudio de Filología Hispánica de China poco tienen que ver con la misma carrera estudiada en España[7].

Desde el inicio del máster había un único grupo, de unos cincuenta alumnos, que incluía todos los casos anteriormente citados: hispanohablantes, europeos de distintos países, bastantes orientales, sobre todo chinos, y algunos africanos; es decir, un grupo mixto. Desde el curso 2012-2013, sin embargo, se constituyeron dos grupos, de unos cincuenta alumnos cada uno: nativos de español y no nativos no orientales por un lado (o bien orientales que hubieran cursado sus estudios en alguna universidad española); orientales por otro[8].

Además de plantear cuestiones metodológicas que consideramos imprescindibles en el mundo de la formación de profesores, tanto desde las aportaciones de otros investigadores como de nuestra propia experiencia docente, pretendemos mostrar la perspectiva de los propios alumnos, si sus necesidades metodológicas como futuros docentes son las mismas entre todos ellos, pensando en la heterogeneidad que hemos comentado, o si bien se modifican las expectativas y necesidades en función de la lengua materna, del origen geográfico, de los estudios anteriores... Todo ello con el objetivo de partir de este análisis de necesidades que nos permita mejorar nuestra propia actividad docente y, por extensión, del máster.

4. Aportación empírica: inquietudes metodológicas y posibles respuestas

Como como aplicación empírica de las cuestiones metodológicas que nos hemos ido planteando, hemos elaborado una encuesta que hemos pasado a los estudiantes de los dos últimos cursos del Máster de la UCM (2012-2013 y 2013-2014). Esta aportación empírica no es una aproximación totalmente exhaustiva (para esto necesitaríamos conseguir la respuesta de casi todos alumnos, eliminar cuestiones que no han resultado, a la postre, pertinentes, o añadir otras...), pero sí real y orientativa, sobre todo de cara a futuras investigaciones.

7. El 'Máster de español como segunda lengua' está dirigido en primer lugar a graduados en lengua española. No obstante, se prevé la posibilidad de captar alumnos de otros entornos, fundamentalmente los siguientes: a) alumnos de otros grados con formación en lengua y literatura en otras lenguas; b) alumnos de grado con títulos similares o equivalentes a los de lengua y literatura española; c) graduados de universidades extranjeras que desean cursar un posgrado en español en nuestro país.
Tal como se indica en la información que la UCM ofrece sobre estos estudios, "se requiere de la acreditación del nivel de español, obligatoria para todos los solicitantes extranjeros que no estén en posesión del título –o resguardo del título- de Licenciado en Lengua Española o equivalente. Para estudiantes cuya lengua materna no sea el español, se exigirá la acreditación de un nivel de competencia en lengua española equivalente a un nivel B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Dicha acreditación resultará demostrada bien mediante la posesión del DELE AVANZADO del Instituto Cervantes o el grado en Filología Hispánica o títulos afines obtenido en su país de origen".
8. Las diferencias de nivel de español, culturales, incluso de conocimiento de la propia historia del español y de su metodología nos hacía pensar en que esta división era más apropiada, porque generalmente ralentizaba el aprendizaje y avance en el grupo de los nativos o no nativos con un nivel muy alto de español. En un anterior trabajo nuestro (Cazorla 2013) abordamos estas particularidades y cómo incidían en el desarrollo del máster.

4.1. Presentación de la encuesta

Preparamos una encuesta, basada en nuestra experiencia docente y en la bibliografía que hemos ido leyendo y se la pasamos a nuestros alumnos[9]. Una vez recibidas las respuestas y analizadas, consideramos que algunas de las preguntas no resultaban pertinentes, al menos tal como estaban planteadas, y que faltaban otras que podrían ofrecer resultados más completos; pero esto solo lo hemos podido saber una vez analizadas.

Hemos recibido 30 encuestas hasta el momento en que terminamos de preparar esta comunicación[10].

La encuesta era la siguiente (que luego pasaremos a analizar):

A) En primer lugar, planteamos cuestiones generales sobre su origen, lengua materna...:

Nacionalidad: **Lengua materna:**
Otras lenguas que conoces:
[Para los no nativos de español] ¿Dónde has aprendido español?
[Para los no nativos de español] ¿Has estudiado español en la universidad o en otros lugares?:

B) A continuación presentamos una serie de ítem generales sobre sus objetivos y perspectivas al estudiar un Máster universitario de este tipo, sobre su formación anterior (si la había o no) en esta parcela...:

1. **¿Por qué has elegido estudiar un Máster de formación de profesores ELE?**

2. **¿Habías cursado anteriormente, durante la realización de tus estudios universitarios, alguna asignatura que tenga que ver con ELE?**

3. **¿Habías asistido anteriormente a algún curso de formación de profesores ELE?**
   1) Sí □
   ¿Dónde?

   2) No □

C) Posteriormente, presentamos cuestiones más concretas sobre la pertinencia de las asignaturas cursadas, las carencias en este sentido, y sobre los conocimientos teóricos adquiridos:

9. Esta encuesta se pasó por correo electrónico. Esto dificultó la recepción de respuestas porque dependíamos totalmente de la disponibilidad y ganas de contestarla por parte de los alumnos, que ya se habían desvinculado del máster.
10. Hemos contado las que nos han llegado hasta primeros de septiembre de 2014; esperamos recibir más que nos servirán para el futuro. Las encuestas recibidas son de 15 nativos, 5 no nativos europeos y 10 estudiantes chinos.

4. ¿Crees que las asignaturas que ofrece el Máster ELE son adecuadas para los objetivos?

1) Sí □

2) No todas □

¿Cuáles y por qué?

5. ¿Te habría gustado tener más asignaturas sobre...?

1) Sobre enseñanza de la gramática □

2) Sobre enseñanza del léxico □

3) Sobre enseñanza de la pragmática □

4) Sobre enseñanza de la cultura □

5) Sobre cuestiones metodológicas docentes □

6) Sobre manuales y otros materiales ELE □

7) Otras –indica cuáles- □

8) Ninguna más. Está bien así □

6. ¿Crees que el máster te ha ayudado a adquirir los conocimientos teóricos más importantes que debe conocer un profesor de ELE?

1) Sí □

2) No □

¿Por qué?

7. ¿Crees que el máster te ha ayudado a adquirir las estrategias prácticas docentes más importantes que debe conocer un profesor de ELE?

1) Sí, sobre todo en algunas asignaturas □

2) Sí, sobre todo en las prácticas □

3) No mucho □

¿Por qué?

D) Después consideramos oportuno preguntar por la inclusión o no de la lengua materna del alumno:

8. ¿Crees que se debe emplear la lengua materna del alumno en las clases y en los manuales que se emplean?

1) Sí □

¿Por qué?

2) No, nunca □

¿Por qué?

3) Solo en algunas situaciones de clase (por ejemplo, traducciones, expresión escrita...) □

E) Y, por supuesto, preguntas sobre las prácticas que han desarrollado:

9. ¿Qué importancia han tenido las prácticas en el desarrollo del máster? (Marca del uno al diez, teniendo en cuenta que el o indica

que las prácticas no han sido útiles y que 10 significa que han sido muy útiles). Puedes argumentar, si quieres, tu respuesta:

0 □ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 □ 6 □ 7 □ 8 □ 9 □ 10 □
¿Por qué?

10. ¿Qué aspectos de las prácticas te han resultado más útiles?

F) Después nos hemos centrado en aspectos metodológicos y didácticos, con preguntas sobre la adecuación de uno u otro método de los conocidos y sobre los manuales/materiales empleados y conocidos:

11. Después de realizar el máster, tanto la parte teórica como la práctica, ¿Crees que hay algún método más adecuado –tradicional, comunicativo, tareas, mezcla- que utilizarías en tus propias clases?

12. De los manuales que has ido conociendo a lo largo del máster, ¿Hay alguno que te guste especialmente –Aula, Gente, Sueña, Método...-? ¿Por qué?

13. En las clases práctica a las que has asistido –clases con otros profesores del Centro Complutense- o en las clases que tú has impartido en las prácticas ¿has usado alguno de estos materiales? –Puede ser más de una respuesta-.

1) Algún manual como Aula, Gente, Prisma... □
¿Cuál?:
2) Una gramática específica dirigida a clases de ELE □
¿Cuál?:
3) Otras gramáticas más tradicionales□ □
¿Cuál?:
4) Materiales de apoyo para trabajar el vocabulario □
¿Cuál:
5) Materiales de apoyo para trabajar la cultura □
¿Cuál?:
6) Materiales de apoyo audiovisuales □
¿Cuál?:
7) Materiales extraídos de internet □
¿Cuáles?
8) Materiales de elaboración propia □

G) Por último, el grado de satisfacción con los conocimientos recibidos y comentarios adicionales si lo consideran oportuno:

14. En general, ¿has quedado satisfecho de los conocimientos –teóricos y prácticos- adquiridos durante el máster? Si tu respuesta es NO,

¿puedes decir por qué –se refiere más a cuestiones metodológicas, no a opiniones sobre profesores-?

15.Si lo deseas, puedes añadir algún comentario adicional.

4.2. Resultados y análisis más destacados

Pasamos ahora a analizar algunos de los puntos que han resultado más interesantes[11]:

A) En primer lugar, planteamos cuestiones generales sobre su origen, lengua materna...[12]:

Entre los no nativos: De Europa del Este: han estudiado español bastantes años en la universidad y muchos en cursos en España.
De China: La mayoría ha estudiado en China, en la universidad; algunos en cursos de Salamanca, por ejemplo, o en Cuba.

B) Objetivos y perspectivas, formación previa:

OBJETIVOS AL ESTUDIAR ESPAÑOL:
Nativos: Por gusto y sobre todo como carrera profesional; Para formarse adecuadamente --- No nativos: Ser profesores en su país (mayoritariamente China)[13]
FORMACIÓN PREVIA EN ELE:
Nativos: - Algunas asignaturas cursadas en la licenciatura (la mayoría, un 75%) - Prácticas en el I. Cervantes, cursos breves en otras universidades (40%) - Ninguna formación previa específica en ELE (60%) --- No nativos: La inmensa mayoría no ha tenido ninguna formación; sí los que han estado en Cuba[14].

C) Posteriormente, presentamos cuestiones más concretas sobre la pertinencia de las asignaturas cursadas, las carencias en este sentido, y sobre los conocimientos teóricos adquiridos:

11. Por las lógicas limitaciones de espacio nos centramos destacamos solamente algunas de las ideas.
12. Después de analizadas las respuestas, consideramos que la encuesta podría mejorarse en este punto: habría que preguntar de manera más concreta: "¿Dónde has estudiado? En la universidad, en academias, por tu entorno; y ¿en qué países?". Pensamos esto porque algunos alumnos no contestan claramente.
13. Después de analizadas las respuestas, consideramos que la encuesta podría mejorarse en este punto: habría que preguntar de manera más concreta: "¿Dónde has estudiado? En la universidad, en academias, por tu entorno; y ¿en qué países?". Pensamos esto porque algunos alumnos no contestan claramente.
14. Después de analizadas las respuestas, consideramos que la encuesta podría mejorarse en este punto: habría que preguntar de manera más concreta: "¿Dónde has estudiado? En la universidad, en academias, por tu entorno; y ¿en qué países?". Pensamos esto porque algunos alumnos no contestan claramente.

- ADECUACIÓN DE LAS ASIGNATURAS CURSADAS:
Nativos: Sí un 30% No un 70%, especialmente porque echan de menos un enfoque más práctico. --- No nativos: 50% cada respuesta, pero cuando responden 'No' no dan más explicaciones.
- ¿QUÉ ASIGNATURAS ECHAN DE MENOS?
Nativos: La mayoría profundizaría en algunas materias -marcan casi todas las opciones ofrecidas –. Llama la atención que la mitad más o menos señalan la enseñanza de la cultura, con lo que indica que le dan importancia a este aspecto, y proponen cuestiones de psicología en la educación y de un acercamiento más práctico a las editoriales. --- No nativos: Todos marcan que les gustaría profundizar en todos los aspectos[15].

- VALORACIÓN POSITIVA DE LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS ADQUIRIDOS:
Nativos: La mayoría sí (un 80%) --- No nativos: Todos sí.
- ADQUISICIÓN ADECUADA DE ESTRATEGIAS PRÁCTICAS DOCENTES:
Nativos: Un 70% sí, sobre todos en algunas asignaturas; algunos también señalan sí en las prácticas (un 40%) y un 20% señalan 'no mucho'. --- No nativos: Un 90% Sí, sobre todos en algunas asignaturas (el 10% restante, sí en las prácticas; ninguno indica No).

D) Utilización de la lengua materna del alumno en el aula

Nativos: 75%: Solo utilizarla a veces, en casos puntuales 25 % NO --- No nativos: 90% Solo utilizarla a veces. 10%: Sí[16].

E) Sobre la valoración de las prácticas

Nativos: La mayoría destaca, con una puntuación alta, la importancia de las prácticas[17]. --- No nativos: Valoración mayoritaria muy alta (un 10)

15. Después de analizadas las respuestas, consideramos que la encuesta podría mejorarse en este punto: habría que preguntar de manera más concreta: "¿Dónde has estudiado? En la universidad, en academias, por tu entorno; y ¿en qué países?". Pensamos esto porque algunos alumnos no contestan claramente.
16. Después de analizadas las respuestas, consideramos que la encuesta podría mejorarse en este punto: habría que preguntar de manera más concreta: "¿Dónde has estudiado? En la universidad, en academias, por tu entorno; y ¿en qué países?". Pensamos esto porque algunos alumnos no contestan claramente.
17. Después de analizadas las respuestas, consideramos que la encuesta podría mejorarse en este punto: habría que preguntar de manera más concreta: "¿Dónde has estudiado? En la universidad, en academias, por tu entorno; y ¿en qué países?". Pensamos esto porque algunos alumnos no contestan claramente.

F) Aspectos metodológicos y didácticos: ¿qué método utilizar?

Nativos: La respuesta mayoritaria escoge la mezcla de métodos, pero partiendo del comunicativo
No nativos: Mezcla, poniendo hincapié en el comunicativo (salvo algún caso que indica que para los chinos es mejor el tradicional)

Las dos últimas cuestiones planteadas, que tenían que ver con el grado de satisfacción general y con los comentarios adicionales que quisieran aportar, nos indican que sí estaban, en general, satisfechos, y nos resulta interesante destacar que los alumnos consideran cuestiones fundamentales el contacto con el mundo editorial y la atención a las nuevas tecnologías en el aula[18].

Por tanto, consideramos que hay elementos interesantes que deben tenerse en cuenta en la formación de profesores ELE; aspectos como la influencia de la formación previa de los alumnos, el origen de estos, las asignaturas que consideran necesarias o las perspectivas de las que parten, por ejemplo, sobre el empleo de la lengua materna en el aula.

5. Conclusiones

La cada vez mayor presencia de profesores E/LE y, consecuentemente, el claro aumento de cursos de formación hace que resulte pertinente, a nuestro juicio, dedicar tiempo de nuestras investigaciones a profundizar en las necesidades, en las expectativas que presentan los futuros profesores, y en las cuestiones metodológicas sobre qué enseñar, qué grado de importancia debe tener la aproximación a la gramática, a la pragmática, a los manuales... en resumen, cómo abordar y mejorar el diseño de cursos de formación.

Nuestro objetivo en esta comunicación, por tanto, ha sido acercarnos al mundo de la formación de profesores E/LE, intentado presentar cuestiones metodológicas y problemas reales dentro de la parcela más específica de los másteres.

Como hemos comentado casi al principio, este ha sido un primer acercamiento que nos ha permitido establecer objetivos más claros, algunas de las cuestiones fundamentales para nuestros alumnos, así como carencias de nuestra encuesta, de manera que esperamos aprovechar lo hasta ahora realizado para mejorarlo y plantearlo desde el inicio en el curso universitario que ahora comienza (octubre 2014). Por ejemplo, presentar un análisis de necesidades al principio de curso y otro cuestionario al final, incluso consideramos que nuestra propia encuesta podría especificar muchos puntos (p. ej. aspectos concretos gramaticales, pragmáticos, culturales; profundizar más en los puntos de partida de los alumnos...).

Nos queda, creemos, un reto por delante y presentamos este trabajo como una aproximación, como un ensayo que debe mejorarse, pero que, sin duda, ha arrojado datos suficientemente interesantes que nos animan a continuar por este camino.

18. Encontramos también, últimamente, bibliografía referida a este aspecto en la formación de profesores ELE (Soria 2001).

Referencias Bibliográficas:

BELINGA BESSALA, S. (1996): "Formación del profesorado y enseñanza del E/LE en Camerún; problemática actual y nuevas perspectivas", *Actas del VII Congreso ASELE*,129-134. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/> [consulta: 18/09/2014]

CAZORLA VIVAS, M.ª C. (2013): "Formación de profesores ELE en el marco de másteres de posgrado con alumnado nativo y no nativo (europeos y orientales): internacionalización del español, interculturalidad, problemas y propuestas", Javier de Santiago Güervós y Yeray González Plasencia (eds.), *El español global. Actas del III Congreso Internacional del Español en Castilla y León*, Valladolid: Junta de Castilla y León, 315-322.
<http://congresoele2013.redhispanistas.es> [consulta: 18/09/2014]

CONDE MORENCIA, G. (2004): "El Portfolio europeo de las lenguas", en *Actas de las Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras*, Bremen: CVC.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/bremen_2004.htm> [consulta: 18/09/2014]

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya (1.ª ed. en 2001)
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> [consulta: 18/09/2014]

ESTEVE, O. (2004): "Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el 'aprendizaje reflexivo' o 'aprender a través de la práctica'", *Actas de las Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas extranjeras*, Bremen. CVC.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/bremen_2004.htm> [consulta: 18/09/2014]

ESTEVE, O. (2010): "La asignatura de enseñanza de lenguas en la titulación de Lingüística", O. Esteve, K. Melief y A. Alsina, *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona: Octaedro, 153-169

HIGUERAS GARCÍA, M. (2012): "Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, diciembre,101-128. <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile> [consulta: 17/09/2014]

INSTITUTO CERVANTES: *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Madrid: Instituto Cervantes.

LAKATOS, S. y A. UBACH (1995): "Profesor nativo o no nativo", *Actas del VI Congreso ASELE*, 239-244.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/> [consulta: 17/09/2014]

LLOBERA, M. (1999): "La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas", Zanón, J. (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, 101-120.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (1999): "El profesor nativo de español", *Actas del X Congreso ASELE*, 433-438.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>

MARTÍN PERIS, E. (2009): "La formación inicial en el marco del desarrollo de la competencia docente", ponencia en el curso *El profesor de segundas lenguas II: La formación inicial y el desarrollo de la competencia docente*, Colección IFB, 66 (I), Donostia: Universidad del País Vasco.

NEWBY, D., ALLAN, R., FENNER, A., JONES, B., KOMOROWSKA, H. y SOGHIKYAN, K. (2007): *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas,* Strasbourg: Council of Eu-

rope, European Centre for Modern Languages.
<http://www.ecml.at/mtp2/FTE/pdf/STPExtract.pdf> [consulta: 18/09/2014]
PASTOR CESTEROS, S. (1998): "Situación actual de la formación del profesorado de segundas lenguas: el español como lengua extranjera", *Actas del IX Congreso ASELE*, 255-260.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>
PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó.
PIZARRO, M. (2013): "Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: -la reflexión sobre su concepción de la enseñanza", *Porta Linguarrum*, 19, enero, 165-178.
ROMERO GUALDA, M.ª V. (1988): "¿Formación específica para los profesores de español como lengua extranjera? Discusión y comentario", *Actas del I Congreso ASELE*, 317-322.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/> [consulta: 17/09/2014]
SIERRA MARTÍNEZ, F. (2000): "¿Qué gramática enseñar a los profesores de ELE?", *Actas del VI Congreso ASELE*, 665-670.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/> [consulta: 17/09/2014]
SORIA PASTOR, I. (2001): "¿Las nuevas tecnología en la formación de los profesores de E/LE?", *Actas del XII Congreso ASELE*, 421-429.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/> [consulta: 17/09/2014]
VERDÍA, E. (2011): "De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE", *Actas de los II Encuentros en Comillas El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula.*
<http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE_2010_B.pdf>
VERDÍA, E. (2012): "La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores", *Anuario del Instituto Cervantes* 2012, Madrid: Instituto Cervantes, 265-282.

(Footnotes)

1. La mayoría de las respuestas recibidas son de alumnos chinos, y van a enseñar en una situación de aprendizaje concreta, homogénea, generalmente bastante pautada y tradicional.

2. Por diferentes convenios entre los gobiernos de China y Cuba, son numerosos los alumnos chinos que realizan cursos de español en ese país.

3. Creemos que es una respuesta normal entre los no nativos, considerando que no han tenido prácticamente ninguna formación previa específica. Un curso, teniendo en cuenta que es otra lengua distinta de su lengua materna, no es demasiado.

4. Es interesante esta respuesta mayoritaria entre los estudiantes chinos, ya que en la metodología que se suele emplear en China se utiliza la lengua materna en todo momento, pero, vista la respuesta recibida, ellos no lo valoran tanto.

5. Me ha llamado la atención que algunos alumnos contestan que haber trabajado con estudiantes de nivel alto ha supuesto un reto del que han aprendido bastante.

La experiencia previa de los alumnos lusófonos de ELE: una variable a tener en cuenta

Ana María Cea Álvarez
Universidade do Minho (Braga) y Universidade de Santiago de Compostela

1. Análisis de necesidades y creencias sobre el aprendizaje

El primer paso en el diseño programático de un curso es obtener información sobre los alumnos desde el punto de vista humano, de usuarios y aprendices de la lengua. Para ello es necesario indagar sobre los siguientes parámetros que determinan la actitud de los alumnos en el proceso instructivo: las características de su personalidad, sus estilos de aprendizaje, sus motivaciones e intereses (personales, profesionales o culturales), expectativas, preferencias y necesidades lingüísticas en relación al tipo y nivel de competencia requerido (Cortés 2000; Aguirre 2005). Pero el concepto de análisis de necesidades se extiende también a otros parámetros como especificar cuáles son los métodos que se desean seguir, los recursos y medios que se van a utilizar, los sistemas de evaluación y, el que será objeto principal de este artículo, explorar la influencia que puedan tener para los estudiantes las experiencias vividas anteriormente a lo largo de su proceso de aprendizaje de segundas lenguas (Castellanos 2010).

Así pues, los estudiantes van conformado sus creencias sobre el aprendizaje en base, entre otros aspectos, a esa percepción sobre el tipo de metodología que los docentes de lenguas llevan al aula. Estas creencias pueden ser decisivas en el desarrollo de la autonomía o de su inhibición y también condicionar el propio proceso de aprendizaje, porque determinan la selección de estrategias, métodos, tareas, etc (Bosch 2009: 23). La misma opinión sostiene José de Jesús (2011: 3) en relación a los conocimientos que los aprendices llevan al aula:

> [...] pueden emplearlos de manera positiva al aplicar estrategias que promueven el aprendizaje o, por el contrario, negativa al rechazar el aprendizaje de la lengua extranjera por tener la creencia de que es difícil.

Una vez que ha sido hecho el diagnóstico y el profesor cuenta ya con la información sobre la experiencia previa de los alumnos y sus creencias sobre el aprendizaje, puede optar por dos vías para seleccionar la metodología **más** adecuada a estilos de aprendizaje diferentes (Castellanos 2010: 28):

a) Seleccionar procedimientos metodológicos que coincidan con las preferencias de la mayoría de los alumnos;

b) Enfrentar a los alumnos a formas de trabajo y de estudio que difieran de preferencias y estilos, con idea de ampliar la conciencia de los alumnos sobre las opciones de aprendizaje y contribuir a que abran su mente y sus modos de ver posibilidades nuevas.

Será esta última opción, aplicada con la flexibilidad y tolerancia que la situación educativa requiere, la que se ha priorizado a lo largo del estudio empírico que se detallará a continuación.

2. Descripción del contexto de investigación

El análisis de necesidades y los resultados que se describirán a continuación se realizaron en el marco de una investigación doctoral que tenía como tema el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera. El estudio empírico se llevó a cabo con alumnos portugueses de ELE pertenecientes al grado de Lenguas y Literaturas Europeas de la Universidad do Minho (Braga, Portugal), en la especialidad de Inglés/Español y Portugués/Español. La investigación se prolongó a lo largo de tres semestres coincidiendo con los cursos 2010-2011 (estudio piloto) y 2011-2012 (1ª fase) y 2012-2013 (2ª fase). El nivel de dominio lingüístico de los alumnos meta se situaba en el B1 (según el *Marco Común Europeo de Referencia*, 2001). En las tres fases se sometieron al estudio empírico aproximadamente 60 estudiantes.

La investigación perseguía los siguientes objetivos:

a) comprender la realidad del aula;
b) dar respuesta de forma eficaz a las necesidades de los alumnos en relación a su expresión oral;
c) desarrollar la metacognición y la autorregulación estratégica; d) desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

La principal hipótesis de investigación pretendía demostrar que al someter a los alumnos a un entrenamiento estratégico orientado al desarrollo de la expresión oral (sobre todo en la variante de monólogo sostenido), los alumnos mejorarían su conciencia sobre el proceso de aprendizaje, su capacidad de autorregulación y, en consecuencia, sus producciones orales.

3. Estructura del estudio empírico

La investigación dio inicio con la elaboración, pilotaje y aplicación de un cuestionario general que pretendía recoger información sobre el perfil de los estudiantes. La estructura y contenido del cuestionario sufrió algunas alteraciones a lo largo de las tres fases de la investigación con la intención de recoger datos cada vez más válidos y fiables. Esa información sirvió para adaptar el plan de acción y poder implementar un entrenamiento estratégico ajustado a las necesidades del grupo meta. A continuación se enumerarán los once ítems de los que constaba el cuestionario:

A) Características socio-biográficas del alumnado;
B) Lenguas que hablan o estudian los alumnos;
C) Aspectos que los motivan para estudiar español;
D) Hábitos de estudio;
E) *Experiencia previa en el aprendizaje de lenguas extranjeras;*

F) Objetivos individuales en relación a las destrezas, contenidos gramaticales, socioculturales y nota final de la asignatura y organización del proceso de aprendizaje;
G) Destrezas;
H) Preferencias por actividades dentro de clase para el aprendizaje de ELE;
I) Preferencias por actividades fuera de clase para el aprendizaje de ELE;
J) Aspectos que pretende mejorar en relación a la expresión oral;
K) Otros aspectos o comentarios.

Se analizar**án aquí** los resultados recogidos en el apartado E) del cuestionario que, bajo la pregunta "¿Qué métodos crees que han seguido o siguen tus otros profesores de lengua extranjera?", pretendía inquirir sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje practicadas en clase a lo largo de la experiencia de los alumnos como estudiantes de lenguas extranjeras. Para que estos identificasen con claridad las características de los diferentes tipos de metodologías de enseñanza de una lengua extranjera, se partió del concepto de *método* de Richards y Rogers (1986, 2006: 33) y de los tres ejes en los que se articula su descripción: enfoque, diseño y procedimiento. En el cuestionario se formularon preguntas basadas sobre todo en dos aspectos: el diseño del método (en relación, concretamente, a los tipos de programas, secuencias de actividades, papeles del alumno y del profesor, integración de destrezas, tipos de evaluación) y el procedimiento (modelos de interacción, tácticas y estrategias de profesores y alumnos). No se introdujeron referencias explícitas al tercer componente, el enfoque, pues en mi opinión las teorías que recogen la naturaleza y aprendizaje de la lengua no son fáciles de apreciar para estudiantes sin formación específica en el área de didáctica. Por otro lado, a lo largo del cuestionario se han mezclado las preguntas referentes a diferentes metodologías (en dos amplios grupos: comunicativas o tradicionales) con la intención de que la secuencia de lectura no condicione las respuestas.

Con la intención de ilustrar con mayor detalle el contenido de esta parte del estudio, se muestra a continuación el enunciado del cuestionario general y las preguntas del apartado E) que serán objeto de análisis.

Tabla 1. Apartado E) del cuestionario general sobre el alumnado.

1º CUESTIONARIO GENERAL DEL ALUMNADO **ASIGNATURA DE LÍNGUA II.3 - ESPANHOL B1** **1º SEMESTRE – 2012/13**
El siguiente cuestionario tiene por objetivo conocer mejor el perfil del alumnado que va a participar en la asignatura de Español y así diseñar un plan de acción más ajustado a las necesidades del grupo. Te agradecemos de antemano tu participación en el mismo, nos comprometemos a guardar los datos con la más absoluta confidencialidad y a facilitar los resultados de los mismos en caso de que los participantes estén interesados en conocerlos. Lee detenidamente los enunciados y contesta a las preguntas de los siguientes apartados.
E. E EXPERIENCIA PREVIA XPERIENCIA PREVIA

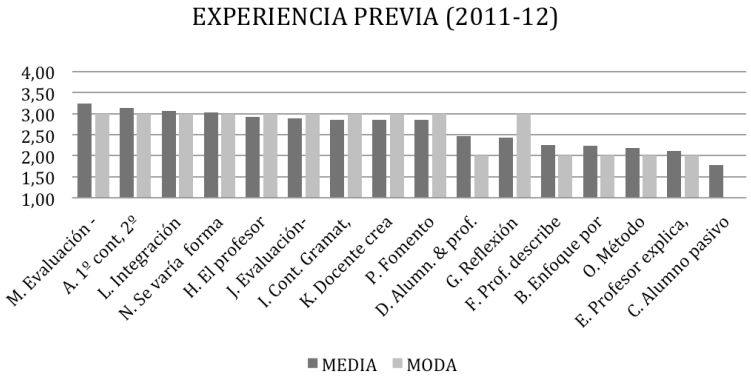
Puntúa las siguientes propuestas con 1 (nunca), 2 (a veces), 3 (frecuentemente) y 4 (siempre). Pon una cruz en el apartado oportuno.				
1. ¿Qué métodos crees que han seguido hasta el momento tus otros profesores de lengua extranjera?	1	2	3	4
a. Primero presentan los contenidos gramaticales, léxicos y luego hacemos ejercicios de práctica.				
b. Las clases se organizan a través de pequeñas tareas orientadas a una tarea final en las que se va practicando la lengua desde el principio.				
c. El alumno/-a tiene un papel pasivo, se limita a estudiar lo que le mandan.				
d. Las decisiones se toman entre los alumnos y el profesor/-a.				
e. El profesor/-a explica la materia y los alumnos/-as trabajan siempre de forma individual.				
f. La actividad del profesor/-a se basa en explicar contenidos formales, describir el funcionamiento de la lengua.				
g. El profesor/-a promueve reflexiones sobre las diferentes formas de aprender una lengua.				
h. El profesor/-a es quien toma las decisiones en el aula.				
i. Los contenidos gramaticales y léxicos se combinan con los culturales y los funcionales.				
j. La evaluación mide los conocimientos gramaticales y léxicos de la lengua y se realiza dos o tres veces a lo largo del semestre.				
k. La actividad docente se basa en crear situaciones de comunicación para practicar la lengua.				
l. Se da mucha importancia a desarrollar las cuatro destrezas por igual (hablar, escribir y comprender de forma escrita y oral).				
m. La evaluación sirve para analizar nuestra evolución dentro del proceso de aprendizaje.				
n. Se varía la forma de trabajo en el aula: individual, en parejas, pequeños grupos, en gran grupo.				
o. Se da mucha importancia a analizar la estructura y traducir textos escritos.				
p. Se incentiva a que los alumnos aprendan de forma autónoma.				

4. Tipos de preguntas del cuestionario y tratamiento de datos

Como se puede comprobar en la tabla 1, los alumnos debían responder a 16 preguntas (organizadas de la a - p) con un tipo de respuestas cerradas, seleccionando la

opción más adecuada dentro de una escala del 1 al 4, en la cual el 1 corresponde a que el estudiante considera que el enunciado "nunca" es verdad; 2 corresponde a "a veces"; 3 se refiere a "frecuentemente" y 4 a "siempre". El tratamiento estadístico aplicado identificó varios aspectos: el porcentaje[1] de respuestas obtenidas en cada pregunta, el valor medio (media) entre las respuestas señaladas (según la escala adoptada) y la respuesta más repetida (moda). En la gráfica que viene a continuación se muestran los resultados obtenidos, después de su tratamiento estadístico, correspondientes a la primera fase de la investigación[2].

Gráfica 1. Datos sobre la experiencia previa de los alumnos que participaron en la primera fase de la investigación (2011-12).



5. Resultados de la primera fase de la investigación

De los 16 ítems de que se compone esta pregunta, en la mayoría de respuestas (14) queda reflejado que los alumnos están frecuentemente en contacto con procedimientos y diseños afines a métodos comunicativos y en los que se potencia el desarrollo de la competencia autónoma en el aprendizaje. Aunque en menor medida, también aparecen algunos indicadores presentes en metodologías conservadoras. Referiré en primer lugar las constataciones relacionadas con las metodologías comunicativas.

Con respecto a la metodología en general, los alumnos admiten que frecuentemente el docente propicia situaciones de comunicación en el aula y observan también que en el diseño de las unidades didácticas están presentes de forma integrada las destrezas de expresión y comprensión oral y escrita, así como diferentes contenidos (léxicos, gramaticales, socio-culturales y funcionales). Por otro lado, la mayoría de los alumnos también cree que se promueve la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y es frecuente el desarrollo de pedagogías para la autonomía. En relación al papel del docente y de los alumnos, la mayor parte de los alumnos considera que su papel no es pasivo en las clases y se varía la forma de trabajo social en el aula.

1. Esta información no se recoge en la gráfica 1.
2. Durante el estudio piloto se realizó la concepción y pilotaje del cuestionario, pero no se llegaron a recoger datos válidos y fiables para la investigación.

En relación a los resultados que apuntan para la existencia de algunos aspectos que no solo no encajan con una metodología comunicativa, sino que se aproximan a las más tradicionales, se mencionarán los siguientes aspectos:

- Se puede afirmar que los alumnos no están muy familiarizados con el diseño de unidades didácticas basadas en el enfoque por tareas (como queda patente en las respuestas de la pregunta B) y esta información se corrobora con la información obtenida en las respuestas del apartado A), en la que predomina un modelo de presentación de contenidos, práctica controlada y producción.

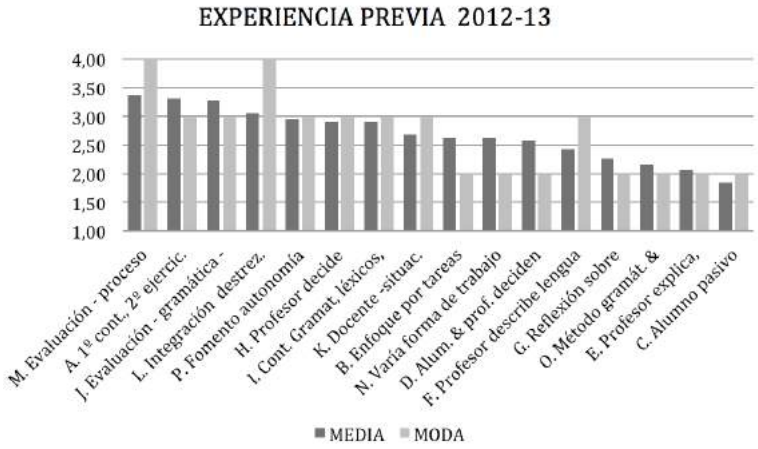
- En relación al papel del alumno y del profesor en el aula, los resultados indican que en la mayor parte de las situaciones es el docente quien toma las decisiones en el aula, lo cual se corrobora con los resultados de la pregunta D), donde se explicita que la toma de decisiones conjunta solo se realiza "a veces".

- Por último, en relación a la evaluación, como se ha indicado anteriormente, aunque aparentemente hay una contradicción en las respuestas recogidas, también se puede interpretar como que esta se utiliza en simultáneo de manera formativa y sumativa.

6. Resultados de la segunda fase de la investigación (2012-13)

La gráfica 2 muestra las medias obtenidas en cada respuesta de esta parte del cuestionario en la segunda fase de la investigación (segundo semestre del curso 2012-13), lo cual ayudará a realizar una síntesis de los resultados obtenidos en este apartado, analizando las medias más bajas y las más altas. En primer lugar, las puntuaciones más bajas se dirigen hacia la consideración del alumno como objeto pasivo dentro de la clase (pregunta C), y de modo creciente encontramos la pregunta E, referida a un procedimiento en el que primero el profesor explica y luego los alumnos trabajan solos. Ambas preguntas hacen referencia a una metodología tradicional y las respuestas de los alumnos constatan que la percepción que tienen de su experiencia previa como estudiantes no suele ser esta. En el polo opuesto, las preguntas con la media más alta corresponden a la pregunta M, referida a la función de la evaluación como reguladora del proceso de aprendizaje, lo cual remite a una metodología comunicativa; a continuación la pregunta A que se refiere al procedimiento de presentar primero los contenidos y luego realizar ejercicios. Esta sería una afirmación más relacionada con metodologías tradicionales, tal como la pregunta J, que aparece en tercer lugar, en sentido descendiente, y que afirma que la evaluación mide el conocimiento de la gramática y el léxico (me remito a la explicación anterior sobre la ambigüedad de esta pregunta), que tal como está ilustra una metodología más conservadora. Por último, dentro de las medias que superan el 3 (escala del 1 al 4), se encuentra la pregunta que afirma que se practican las cuatro principales destrezas de forma integrada, lo cual se interpreta de nuevo como próximo a una metodología comunicativa.

Gráfica 2. Datos sobre la experiencia previa de los alumnos que participaron en la segunda fase de la investigación (2012-13).



7. Conclusiones sobre esta parte del estudio

En ambas fases de la investigación los resultados del cuestionario sobre la percepción de los alumnos en relación a la metodología utilizada en las clases señalan que estos están frecuentemente en contacto con procedimientos y diseños afines a métodos comunicativos, como es el propiciar situaciones de comunicación real en el aula, el trabajar de forma integrada las principales destrezas y contenidos (léxicos, gramaticales, socio-culturales y funcionales) y promover la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (frecuente en el desarrollo de pedagogías para la autonomía). Sin embargo, el análisis de los datos también sugiere que existen algunos aspectos característicos de metodologías conservadoras, como los siguientes:

a) Los alumnos reconocen que el diseño de las secuencias didácticas responde frecuentemente a modelos en los que primero el profesor presenta contenidos declarativos que tienen que ver con el funcionamiento de la lengua, luego surgen actividades de práctica controlada y finalmente se dedican a la producción, enfatizando que en algunas ocasiones "se da mucha importancia a analizar la estructura y traducir textos escritos". Desde el punto de vista investigativo, esta información es relevante, pues se entiende que la tradición educativa condiciona en cierta medida los estilos de aprendizaje de los alumnos y en este sentido se podrían diseñar secuencias de actividades más basadas en el proceso y orientadas a la comunicación, pero manteniendo también atención específica a la forma (lo cual también se incluye dentro de los enfoques comunicativos).

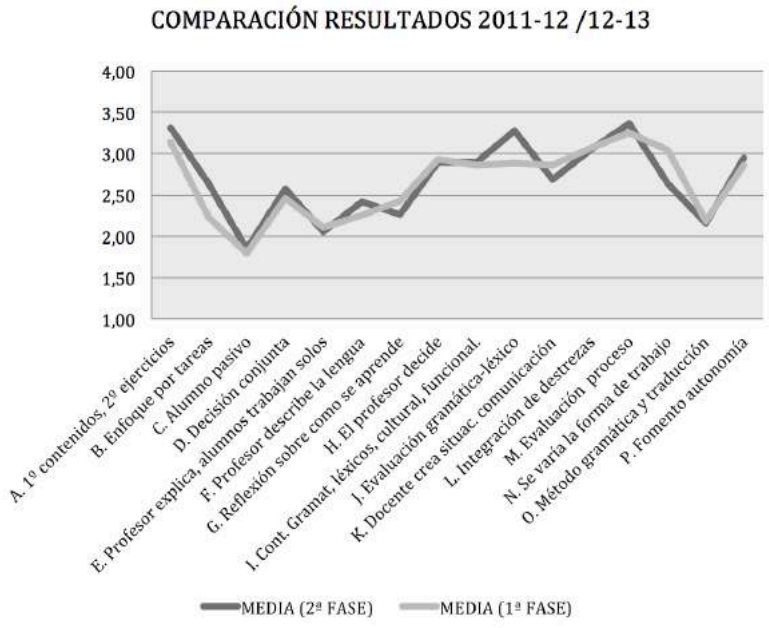
b) En relación al papel del alumno y del profesor en el aula, los resultados indican que en la mayor parte de las situaciones es el docente quien toma las decisiones en el aula, aunque en algunas ocasiones los alumnos también participan de forma activa en el acuerdo. Por otro lado, la mayor parte de los alumnos considera que su papel no es pasivo en las clases (aunque un porcentaje menos significativo piensa que esto puede suceder a veces).

c) Según las apreciaciones de los alumnos, se varía la forma de trabajo social en el aula, aunque algunos creen que predomina la forma de trabajo individual.

d) Y por último, en relación a la función de la evaluación, la percepción de la mayoría de los alumnos es que frecuentemente esta sirve para evaluar el producto y se centra exclusivamente en contenidos léxicos y gramaticales. Como se ha indicado anteriormente, aunque aparentemente hay una contradicción en las respuestas recogidas, se podría interpretar como que la evaluación también sirve para evaluar el proceso y no solo el producto.

En definitiva, se encuentra una metodología híbrida, con algunos aspectos que deberían evolucionar hacia los enfoques más constructivistas y humanistas (como es reducir el papel preponderante del docente en la clase), aunque como se ha dicho anteriormente, haya un claro predominio de procedimientos más comunicativos. En la siguiente gráfica se puede apreciar la comparación de resultados en las dos fases de la investigación. Los datos recogidos[3] en semestres diferentes y, por lo tanto, con grupos distintos, indican que las percepciones de los alumnos son bastante similares en casi la totalidad de los ítems preguntados y se corresponden con el análisis efectuado anteriormente.

Gráfica 3. Comparación de resultados sobre las percepciones metodológicas de los alumnos en las dos fases de la investigación (2011-12 / 12-13).



3. La gráfica muestra solo la *media* de los datos recogidos, con la intención de que la lectura comparativa fuese lo más ilustrativa posible.

Referencias Bibliográficas

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2005): "Análisis de necesidades y diseño curricular", VVAA., *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 643-664.

Bosch, M., (2009): "Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas", *Monográficos marco ELE*.
<http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.bosch.pdf> [consulta: 02,/09/2014]

CASTELLANOS VEGA, I. (2010): "Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos". *Monográficos marcoELE*.
<http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf> [consulta: 02/09/2014]

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.*
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> [consulta: 1, 09, 14].

CORTÉS MORENO, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.

JOSÉ DE JESÚS, B. (2011): "Las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje del idioma inglés en secundaria: hacia la construcción significativa del idioma", *Actas del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1179.pdf> [consulta: 03/09/2014].

MARTÍNEZ AGUDO, J. (2005): "Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera", *Revista CAUCE*, 28, Universidad de Sevilla.
<http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_12.pdf> [consulta: 03/09/ 2014]

RICHARD, J. C. y RODGERS, T. S. (1986, 2006): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

Las perífrasis verbales en las gramáticas y diccionarios específicos para docentes y aprendientes de ELE/L2[1]

Nekane Celayeta Gil
Universidad de Navarra

1. El alumno de ELE/L2, centro del proceso de enseñanza-aprendizaje

El desarrollo de la subcompetencia gramatical es una de las herramientas al servicio del progreso de la competencia comunicativa del hablante, que encierra a su vez un triple objetivo: garantizar la competencia sociocultural, académica y profesional del discente en tanto que agente social en un contexto sociocultural específico. Las metas de enseñanza-aprendizaje que se establezcan en lo atinente a los contenidos gramaticales deberán supeditarse a las necesidades e intereses comunicativos del alumnado meta y estos determinarán el enfoque, la metodología y las técnicas docentes, así como la elección de los materiales y recursos didácticos que vertebrarán el proceso.

2. La subcompetencia gramatical: herramienta para la comunicación eficaz

Las corrientes lingüísticas surgidas a lo largo del siglo pasado y del presente en diferentes países han tenido un efecto decisivo en la Glosodidáctica, configurando su evolución en el ámbito de las lenguas maternas, segundas y extranjeras[2]; sin embargo, dichos avances no han transcurrido siempre de forma paralela. Las gramáticas Estructural y Generativa-Transformacional, disciplinas como la Semiótica, la Pragmática, la Lingüística textual o el Análisis del Discurso; los sucesivos enfoques y métodos de enseñanza-aprendizaje de la L1 y las LE y L2; las diferentes perspectivas adoptadas en la configuración de las gramáticas (normativa, contrastiva, descriptiva o didáctica), y el gran punto de inflexión que supuso la irrupción del concepto de competencia comunicativa han posibilitado el florecimiento de la Lingüística Aplicada y, en el caso que nos ocupa, de una gramática comunicativa pedagógica que integra el foco en la forma y en el uso contextualizado. Esta nueva concepción de la competencia gramatical del hablante como medio para la comunicación ha permitido avanzar de manera rotunda desde una tradición gramatical clásica a una situación de enseñanza-aprendizaje en la que el alumno es autónomo, agente regulador de su aprendizaje y en la que, precisamente para acometer satisfactoriamente su tarea de aprender a aprender, necesita contar con una variedad de recursos gramaticales específicos y apropiados.

El papel de la gramática dentro de la enseñanza de ELE y del español como L1 y L2 ha estado sujeto a debate, ya que se ha cometido el error de convertir la gramática teo-

1. Este trabajo se inscribe en una investigación predoctoral subvencionada por el Programa de Ayuda a la Formación del Personal Investigador de la Asociación de Amigos de la Universidad de Navarra.
2. A partir de ahora L1, L2 y LE.

ricocientífica en didáctica, con la consiguiente acumulación de reglas y excepciones, un conocimiento abstracto y disociado del uso y una metodología mecánica. Si perseguimos el reto de dotar al alumno con los recursos lingüísticos pertinentes para abordar eficazmente los actos comunicativos, debemos promover el conocimiento y uso de las formas gramaticales, la reflexión y el desarrollo de su conciencia (meta)lingüística y, por tanto, motivar el dominio progresivo de los sistemas lingüístico y no lingüístico. Esta doble meta de adquisición de un conocimiento declarativo e instrumental exige el desarrollo de una serie de estrategias pragmáticas, la elección de un enfoque en el que la evaluación, sumativa y final, sea relevante y exige también recursos y materiales básicos (libros de texto) y de referencia (gramáticas, diccionarios, materiales de ampliación, refuerzo y consolidación) actualizados y adecuados.

3. Las perífrasis verbales como objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje

Las perífrasis verbales son un contenido gramatical complejo tanto en lo que se refiere al español como L1, como en el caso del ELE y L2. Esta complejidad reside en la riqueza de formas, en su variedad de uso en cuanto a matices y valores contextuales y en la abundancia de posibilidades estilísticas. Se trata de unidades lingüísticas muy rentables y, por tanto, abundantes en el discurso oral y escrito; por consiguiente, son una meta de aprendizaje en el currículo de los cursos de ELE, desde el nivel A1 hasta el C2. Cabe destacar, además, que presentan problemas de delimitación con otras estructuras gramaticales complejas. Además de ser muy rentables en cuanto a su valor estilístico y expresivo, cabe recordar que el español cuenta con un sistema muy rico y desarrollado, de modo que resulta necesario profundizar en su estudio desde un punto de vista pragmagramático adoptando nuevas perspectivas[3]. En consecuencia, serán una seña de dominio del sistema lingüístico y no lingüístico e implicarán una gran competencia gramatical, pragmática y estratégica por parte del hablante. Es por esto por lo que urge analizar los materiales de referencia, ampliación y refuerzo gramatical que existen para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este contenido. Cabe mencionar que en la tarea de definición, descripción, clasificación y delimitación de las perífrasis verbales contamos con diferentes fuentes de información: gramáticas y diccionarios de la lengua española, obras monográficas específicas, gramáticas y recursos de enseñanza del español como L1 y ELE/L2, en la actualidad interrelacionados, sobre todo en lo que respecta a la gramáticas y recursos de ELE, L2 y L1, con base las obras de referencia.

3.1. Las perífrasis verbales en los recursos gramaticales

Si centramos nuestra atención en lo referido al tratamiento didáctico que han recibido estas unidades lingüísticas complejas en la evolución de la didáctica de las lenguas, es decir, en la sucesión de enfoques y métodos de enseñanza-aprendizaje y, en particular, en los manuales de ELE/L2 a lo largo de las últimas décadas (desde los años cincuenta del siglo XX hasta la actualidad), cabe destacar que ha estado bastante sujeto a los

3. Hoy en día, la Lingüística de Corpus resulta muy provechosa en la caracterización de unidades lingüísticas. Conviene leer a este respecto: Cruz Piñol, M (2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*, Madrid: ARCO/LIBROS.

métodos tradicionales de enseñanza, y se ha presentado como aislado del uso, aunque en el panorama actual se está superando tal disociación, gracias a los recursos presentes en la Red y al uso de las nuevas tecnologías y, sobre todo, a los avances en Lingüística Aplicada. En el caso del tratamiento de las perífrasis verbales en las gramáticas y recursos de ELE, L2 y L1[4] encontramos también una evolución clara hacia nuevos retos en el aprendizaje de estas unidades lingüísticas, como veremos en líneas que siguen.

3.1.1. Las perífrasis verbales en las gramáticas y recursos de E/L1

Si retrocedemos hasta el siglo XV y fijamos nuestra atención en la *Gramática de la lengua castellana* de Nebrija (1492) encontramos un guiño a la enseñanza de español para extranjeros, ya que a ellos dedica un epígrafe con instrucciones para quienes quieran aprender la lengua, aunque no profundice en las unidades lingüísticas objeto de este estudio. En posteriores, Bello (1847), Bello y Cuervo (1954), Seco (1954), Alcina y Blecua (1975), Gili Gaya (1961) o Bosque y Demonte (1999) entre otras, se descubre una evolución que pasa a contemplar la variedad de matices en el uso de estas formas en contexto. Es la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE (2009) la que, recogiendo los estudios anteriores, declara la necesidad de profundizar en su estudio consciente de las dificultades de delimitación y caracterización existentes. Lo mismo ocurre en el caso de las obras monográficas, que desde 1972 hasta la actualidad han insistido en su especial y persistente dificultad para los alumnos, destacando entre ellos a los extranjeros, y en la importancia de su estudio en tanto que tema olvidado en ocasiones, quizá por la complejidad que entraña. Resultan de gran interés las obras monográficas, enmarcadas en estudios gramaticales de ELE, García Fernández (2012) y Vargas Vargas (2014), que tienen el objetivo claro de enseñanza-aprendizaje de las formas asociadas a su uso y hacen hincapié en la gran riqueza de valores y posibilidades estilísticas que en él entran en juego. Estas obras específicas toman como punto de partida los estudios gramaticales anteriores en el ámbito de la lengua española y sirven a su vez como base para la elaboración de materiales para español como LE y L2.

3.1.2. Las perífrasis verbales en las gramáticas y diccionarios de ELE/L2

Tal y como expuse al principio de este estudio, el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y en torno a él se configura todo lo demás. Este papel de agente activador del proceso se trasluce en las gramáticas y diccionarios específicos dirigidos a docentes y aprendientes de ELE/L2 elaborados durante el siglo XXI, pero no es tan evidente en las obras de las últimas décadas del XX, como comprobaremos a partir de ahora. A tal efecto, he llevado a cabo un análisis del tratamiento de las perífrasis verbales en una selección representativa de obras desde el año 1985, año en que el enfoque comunicativo no se hallaba del todo implantado en España, hasta la actualidad. A la hora de abordar el análisis de los materiales he centrado mi atención en las influencias en cuanto a la definición, descripción y clasificación de las formas, a la presencia de criterios identificadores y de uso contextual y a la promoción del desarrollo de la

4. No centraré aquí mi atención en los avances didácticos alcanzados en la enseñanza de las perífrasis verbales en los materiales de enseñanza del español como L1, solo señalaré que se vislumbra una nueva línea de elaboración que parece entroncar con la presente en los materiales de ELE/L2, algo que resulta de gran interés y que pone de manifiesto el enriquecimiento mutuo con una meta de aprendizaje común.

conciencia (meta)lingüística del alumnado. Estas cuestiones preliminares me llevaron a plantearme tres preguntas: ¿para quién?, ¿para qué? y ¿cómo se usa?, que son las que vertebrarán el examen que sigue.

El *Resumen práctico de gramática española* (Quesada Marco, 1985) es la primera obra escrutada. Comprobamos rápidamente que responde a un enfoque tradicional que define estas unidades a la luz de una clasificación que atiende a la forma no personal y que presenta una breve nómina de formas, en función de su frecuencia de uso, con usos "básicos o primarios"[5] adscritos. Casi diez años después se publica el *Curso práctico de gramática ELE (normas y recursos para la comunicación)* (VVAA, 1994), cuyo título ya deja clara su orientación al uso, aunque todavía de corte tradicional, y que se distancia del anterior al presentarse como una gramática pedagógica y abordar las formas gramaticales con relación a su uso. Cabe destacar la introducción del concepto de gramaticalización, no siempre incorporado en las obras de ELE. El punto de cambio lo marca *Claves del español. Gramática práctica* (VVAA, 1996) al insertarse plenamente en la metodología comunicativa e integrar las formas, usos y funciones de las perífrasis considerando sus matices y posibilidades estilísticas y concediendo relevancia al significado global de la estructura. El papel del alumno empieza a cobrar importancia, y esta obra motiva la autoevaluación, el desarrollo de la autonomía y la reflexión gramatical. Sin embargo, la *Gramática progresiva del español para extranjeros* (Sarmiento, 1999) se queda anclada en los valores "primarios" de las estructuras y, aunque relaciona las formas con los usos y alude al proceso de gramaticalización, resulta de menor utilidad y pasa a ser un material de mera referencia.

Es a partir del siglo XXI cuando llega el impulso definitivo en lo que se refiere a las gramáticas destinadas a la enseñanza-aprendizaje del español como LE y L2, obras que pueden ser altamente provechosas en los diferentes estadios de adquisición de la L1. En el año 2005 destacan la *Gramática básica del español* (VVAA), la *Gramática cognitiva para profesores de español L2* (López García), el *Diccionario práctico de gramática* (Cerrolaza Gil) y *Español avanzado (estructuras gramaticales, cambios léxicos y solucionario)* (Navas Ruiz, Alegre y López), todas ellas con una meta de aprendizaje clara: aunar la descripción de las formas y los usos y valores relacionados. La primera de ellas concede gran importancia a los usos reales y el alumno los practica al tiempo que reflexiona sobre la importancia de la adecuación en el uso de estas formas de gran rentabilidad expresiva frente a las formas simples, todo ello complementado con elementos de apoyo explicativo, que comienzan a tener un gran protagonismo en los materiales de corte comunicativo.

La segunda obra específica, en este caso dirigida únicamente a los docentes de ELE/L2, abunda en la importancia de los valores y matices de estas unidades lingüísticas complejas y pone de relieve su frecuencia y utilidad discursivas. La tercera, presentada a modo de diccionario de gramática, abarca los usos y valores de algunas perífrasis verbales a través de fichas independientes en las que se establecen comparaciones entre las formas y en las que se resaltan los usos y valores asociados en función de las intenciones del hablante. La última de ellas resulta un material muy coherente y compacto, que

5. Me refiero a aquellos valores y matices originales de cada perífrasis y no los que se derivan del uso contextualizado con la correspondiente mezcla de matices.

reúne las aproximaciones necesarias para el dominio del idioma. Se trata de una guía para el docente y se estructura de manera externa e interna de forma similar a la que encontraremos después en *Gramática en contexto*. Las unidades quedan cohesionadas a través de un hilo temático que permite ampliar los contenidos gramaticales a través de actividades que potencian el aprendizaje deductivo. En el caso de las perífrasis, se definen de manera muy acertada y se clasifican desde un punto de vista semántico, algo que considero muy interesante para que el profesor se familiarice con el concepto de aspecto verbal. Lo mismo ocurre con los usos estilísticos, "*empezar a*: valor neutro; *romper a*: comienzo bruco, uso más literario" (36). Si bien la metodología imperante es de corte tradicional, el usuario se ve involucrado en el aprendizaje de las formas y sus restricciones de uso, ya que se le pide, en ocasiones, que piense en las denotaciones que se desprenden de la elección de una u otra forma. Por último, es muy adecuado para este tipo de usuario meta incidir en que los valores "primarios" de las formas pueden verse completados por otros valores que se ponen de relieve en el uso contextualizado de las unidades lingüísticas y que responden a las intenciones comunicativas del hablante. Esto, junto a las comparaciones que establece entre estructuras, a priori, sinónimas muestra al docente su gran rentabilidad expresiva.

Otro hito en el camino hacia la enseñanza efectiva de las perífrasis verbales del español actual lo marca *Gramática española por niveles* (VVAA, 2008), destinada a profesor y alumno y que cubre todos los estadios del proceso de aprendizaje del español. La clasificación que ofrece sigue un criterio semántico (perífrasis aspectuales, modales y pasivas) algo que, en mi opinión, puede generar dificultades añadidas en los niveles iniciales e intermedios de aprendizaje. Además, la inclusión de las perífrasis pasivas puede suponer un escollo en cuanto al uso de este apoyo como complemento a un libro de texto en el que no aparezca tal grupo, pues es un punto de controversia en la actualidad. Aun así, con las explicaciones oportunas por parte del profesor, este material se adapta a las necesidades gramaticales del alumnado (más aún en el caso de los niveles avanzados), puesto que, al tiempo que presenta los valores y posibilidades estilísticas de las formas, recuerda la inestabilidad propia de estas unidades cuyos límites con otras se desdibujan en ocasiones.

Si avanzamos en el tiempo se nos ofrecen tres obras de referencia gramatical muy provechosas, en especial para el alumnado de niveles avanzados de aprendizaje, precisamente cuando los valores y matices de las perífrasis verbales se vuelven más evidentes y, al mismo tiempo, urge su comprensión y adecuación en el uso. Por un lado, *Gramática en contexto* (VV. AA., 2011), orientada a docentes y discentes, permite llevar a cabo un aprendizaje deductivo significativo mediante el que el usuario se convierte en agente regulador que activa sus estrategias de aprendizaje y comunicación al asociar las formas a los usos contextuales, gracias por ejemplo a la estructura interna de las unidades y a los apoyos visuales pertinentes, y activa así su capacidad reflexiva y despierta su conciencia metalingüística. Por otro lado, *Gramática didáctica del español* (Gómez Torrego, edición de 2011) promueve la reflexión y la conciencia metalingüística del usuario, que descubre la diversidad de matices que se desprenden del uso contextual y se conciencia de los problemas de delimitación de estas unidades lingüísticas complejas. Para terminar, la *Gramática avanzada para la enseñanza*

del español (De Molina, 2011), es de corte más tradicional y descriptivo y presume un conocimiento metalingüístico en el usuario (en este caso docente) y se adentra, por ejemplo, en cuestiones como el debate sobre el estatus en español de la categoría gramatical conocida como aspecto o la cuestión acerca de la consideración de las perífrasis de participio como perífrasis no idénticas a sus homónimas en infinitivo y gerundio. Considero muy relevante que se incida en que los usos "primarios" de las estructuras pueden verse completados por otros valores adquiridos en el uso contextualizado de las formas y que se detallen las restricciones temporales, de uso y estilo de estas unidades lingüísticas. Creo que se trata de un material de apoyo para el docente de español, también como L1, muy útil y pertinente.

Un año más tarde, se publica la *Gramática explicada para niveles intermedios con ejercicios y soluciones* (Tarricone, Giol y González-Seara, 2012), cuya estructuración externa e interna recuerda a los materiales de refuerzo gramatical de corte más tradicional tan frecuentes en el autoaprendizaje del inglés como LE. De este apoyo gramatical me gustaría destacar las alusiones a las restricciones de uso de algunas perífrasis en función del registro. Los apoyos visuales permiten contextualizar las formas y el estudiante lleva a cabo así un aprendizaje deductivo e inductivo que le permite dominar de manera progresiva las formas, si bien es cierto que, debido al nivel, todavía se centra en sus valores "primarios". El criterio de selección es, una vez más, el de frecuencia de uso en el español actual que, como hemos visto, es el más común. Considero, sin embargo, que la distribución de las perífrasis en tres unidades, "estar + gerundio" (tema 16) y el resto de perífrasis atendiendo a su significado (temas 25 y 26) puede generar confusión al estudiante de nivel intermedio, ya que no le permite crearse una idea estructural global del contenido gramatical.

Para concluir con el análisis del tratamiento de las perífrasis verbales en las gramáticas y diccionarios específicos para docentes y discentes de ELE paso a examinar la obra más reciente con que contamos en este ámbito y acerca de la cual voy a realizar un análisis más detallado. La *Gramática de referencia para la enseñanza del español. La combinación de oraciones.* (Borrego Nieto, 2013) es una obra específica con un usuario meta claro: el profesor de ELE/L2. Basta con observar el índice para comprobar que a la organización interna de este material subyace la concepción de la lengua como ligada de forma inseparable al uso. Destaco este hecho porque ocurre, a veces, que las obras destinadas a este público son de corte más descriptivo y referencial. Dentro del apartado dedicado a estas unidades lingüísticas complejas, destaca la clasificación que se hace en dos grandes grupos en función del significado: las que muestran la actitud del hablante y las que, por su parte, enfocan fases de una acción. Las primeras agrupan a las que expresan obligación, capacidad y probabilidad y las segundas a las que expresan preparación o inminencia, comienzo, duración, término o fase final y resultado o fase posterior a la final. Esta clasificación semántica resulta muy rentable en esta obra, puesto que el usuario modelo puede obviar la clasificación más básica según la forma no personal del verbo auxiliado y lo que realmente necesita es discernir los valores y matices de uso. Nos interesa que tanto el docente como el discente sean conscientes de las implicaciones pragmáticas del uso de estas unidades, y qué mejor que poner esta cuestión de manifiesto desde el propio índice estructurador del tema. Lo primero que

llama nuestra atención como usuarios de este material de referencia gramatical para la enseñanza y la formación del docente de español como LE es la estructura dialógica que presenta, puesto que la explicación apela directamente al lector, quien se involucra en el proceso y pone en marcha su capacidad deductiva y de autoaprendizaje. El punto de partida para la exposición de este contenido gramatical capta el interés del lector al ponerlo ante dos ejemplos ilustrados en los que se presentan dos estructuras en las que se combinan los mismos verbos, "*todos los días voy a comer a casa / ya estamos todos. Vamos a comer*. (...). En ambos encontramos dos verbos, *ir* y *comer*, el primero conjugado y el segundo en infinitivo, unidos por una preposición, *a*. Aparentemente se trata, pues, de la misma construcción. Sin embargo, el significado y el funcionamiento de los verbos no es el mismo en los dos casos" (121). Se trata de una toma de contacto que ha pasado a ser recurrente en los materiales de corte comunicativo destinados a la enseñanza del español como L2 y LE.

Con una estructura externa similar a la que encontramos en la *Gramática Descriptiva* (Bosque y Demonte, 1999) se organiza este tema del material mediante una serie de apartados que se distinguen de forma tipográfica y a través de diversos colores de fondo, todos ellos con una recapitulación final muy provechosa. La estructura general de las perífrasis se expone distinguiendo entre el verbo auxiliar o de apoyo, que se conjuga y ha perdido en mayor o menor medida su significación original y el verbo auxiliado o principal, que va en forma no personal y expresa el significado fundamental del conjunto indisoluble. Se exponen las combinaciones posibles de los dos verbos en cuanto a su posición, la posición de los pronombres, para pasar ya a los tipos de perífrasis por la forma. Se recuerda que según la forma pueden ser perífrasis de infinitivo, gerundio y participio y que un mismo auxiliar puede aparecer en varias de las combinaciones. Considero muy interesante que se destaque que las más numerosas y que admiten mayor variedad de auxiliares y matices de significado, son las perífrasis de infinitivo. Asimismo, se recuerda que "no deben confundirse las perífrasis de participio con los tiempos compuestos, de los que se diferencian, principalmente, en que el participio de las perífrasis concuerda obligatoriamente con el elemento al que se refiere, como en *la ventana quedó cerrada* (y no **cerrado*), mientras que en los tiempos compuestos, a diferencia de lo que sucede en otras lenguas, se mantiene invariable" (123). Esta aclaración es muy útil para el usuario de esta obra de referencia, que puede que sea de lengua materna española o no, el contraste entre lenguas y la referencia a los temas de debate gramatical principales en lo que respecta a las perífrasis verbales son muy pertinentes. Algo que no he encontrado en otros materiales y que aquí se explica de manera muy eficaz es el uso de las perífrasis como marcadores del discurso, quizá uno de los más frecuentes para los alumnos que se encuentren en cursos de español con fines académicos o en cursos de redacción en español. El uso de las formas se contextualiza mediante textos extraídos de fuentes reales diversas y se llama la atención del lector sobre la importancia de no confundir las perífrasis con otras expresiones. Se incide, también, sobre la importancia del registro y el estilo, los usos conversacionales y cultos de algunas perífrasis, sus restricciones y valores combinados, para que el hablante no confunda las perífrasis con otras estructuras, posibilidades combinatorias, etc. Es muy innovador y un claro avance en este tipo de recursos la inclusión de los usos del español de América, muy relevante en la actualidad, ya que la actividad docente puede

desempeñarse en distintos países; se incluyen también las variantes coloquiales de las distintas variedades geográficas. Así mismo, se incluye la comparación entre lenguas, como cuando se expone la perífrasis *volver a + infinitivo*, "en algunas lenguas, como el francés o el italiano, es muy habitual el uso del prefijo re- con este valor (...). Sin embargo, en español es menos frecuente y no siempre significa exactamente lo mismo, por lo que, en caso de duda, se aconseja emplear *volver a + infinitivo* u otra vez/de nuevo con verbo conjugado" (140).

En conclusión, las competencias gramatical y pragmática se desarrollan de manera entrelazada y el alumno puede abordar el uso de la lengua de manera satisfactoria y, en este caso, la enseñanza de la lengua de forma significativa.

En cuanto a los diccionarios específicos para la enseñanza del español, tras la revisión de los más representativos, podemos afirmar que su utilidad se reduce a la de proporcionar al estudiante y al docente una definición concisa acerca del concepto, pero no abundan en los usos o valores de las perífrasis verbales o en sus límites.

3.1.3. Evolución en el tratamiento didáctico de este contenido gramatical

El análisis del tratamiento que han recibido las perífrasis verbales en las gramáticas y diccionarios específicos dirigidos a los alumnos y docentes de ELE/L2 me permite establecer tres periodos en la evolución didáctica de los contenidos gramaticales. El primero lo conforman aquellas obras gramaticales que, con base en una metodología tradicional de enseñanza, estaban destinadas a un tipo de alumno pasivo, cuya labor era la de mero receptor de contenidos, espectador del proceso. Estas gramáticas se caracterizaban, por tanto, por ser un material de práctica gramatical de refuerzo basado en listas de perífrasis verbales y usos "primarios" asociados; en otras palabras, la explicación teórica se trasladaba a un banco de actividades desconectadas de los usos reales de la lengua meta. El segundo periodo agrupa las obras que suponen un recurso de referencia que pone en conexión las formas y los usos y que da importancia a los matices y valores que de ellos se desprenden. Es por esto por lo que en este grupo encontramos un alumno presente, en tanto que es tenido en cuenta a la hora de elaborar los materiales, pero que no interviene de manera activa en su proceso de aprendizaje. Y, finalmente, el tercer periodo en la evolución del tratamiento de los contenidos gramaticales es el actual, en el que el alumno es agente y, por consiguiente, desarrolla su autonomía y regula su aprendizaje. Desde este papel activo demanda conocer los usos reales de la lengua meta y lleva a cabo un uso de las gramáticas en tanto que materiales de consulta y referencia, al tiempo que encuentra en ellas una fuente de ampliación y refuerzo. Estos recursos dejan de ser una acumulación de reglas gramaticales con limitadas posibilidades de uso para pasar a ser, en el caso de las perífrasis verbales del español actual, un apoyo completo en formas y usos que da verdadera cuenta de la gran variedad de formas, matices y posibilidades estilísticas de estas unidades frente a las formas simples. Si el alumno es consciente de la rentabilidad expresiva de estas estructuras gramaticales decidirá si opta por estas o no, pero no se reducirá a su uso de modo aleatorio o a una ausencia de uso motivada por la falta de dominio que deriva de la incomprensión gramatical y pragmática.

Resulta interesante ver como salen a la luz, a través de los materiales, los principales puntos de conflicto de las diversas líneas de investigación gramatical, como la inclusión de los tiempos compuestos y la pasiva dentro de estas estructuras gramaticales.

En conclusión, hemos avanzado de recursos orientados a la práctica gramatical automática hasta recursos y herramientas para la comunicación eficaz.

4. Conclusiones y nuevos retos didácticos

Una vez establecido el marco teórico sobre el que se asienta el posterior análisis de las gramáticas y diccionarios para docentes y alumnos de español y después del estudio exhaustivo del tratamiento que han recibido las perífrasis verbales en estas obras, he llegado a una serie de conclusiones que se transforman, a su vez, en retos didácticos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2.

Como se ha comprobado, podemos hablar de un claro avance en el enfoque desde el que se aborda el desarrollo de la subcompetencia gramatical en ELE/L2 y, en concreto, en lo que respecta al contenido específico de las perífrasis verbales, presentes, como ya apunté, en todos los niveles del proceso. Por otra parte, y en lo referido a la formación del profesorado, resulta crucial que se apueste de manera personal y colectiva por una formación permanente que acabe con un conformismo que, en ocasiones, lleva a que los alumnos conciban la gramática como la parte menos atractiva y no la asuman como el medio necesario para andar el camino hacia la competencia comunicativa real. Para ello, los profesores deben reflexionar primero acerca de su práctica docente, detectar sus necesidades de actualización y ampliación teoricogramatical y reforzarlos y convertirse ellos también en competentes en este ámbito. Me gustaría incidir en la importancia del trabajo fuera del aula tanto del profesor como del alumno, permitirá consolidar los contenidos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por último, debemos plantearnos el reto de integrar los recursos web y las nuevas tendencias de la Lingüística Aplicada a nuestro día a día en el aula de español como LE y L2, ya que resultan altamente provechosos y conectan directamente con nuestro alumnado meta, en muchas ocasiones de la generación 2.0. Resulta fundamental erradicar la idea preconcebida, lastre de la reacción ante las metodologías tradicionales cuyo eje vertebrador era la gramática teoricocientífica descontextualizada, de que la gramática es un compartimento estanco dentro de las habilidades comunicativas del discente, para entenderla como otra de las herramientas con que cuenta el hablante.

Referencias Bibliográficas

BORREGO NIETO, J. (dir.), Domínguez García, L., Lucas Lastra, S., Recio Diego, Á. y Tomé Cornejo, C. (Español ELElab) (2013): *Gramática de referencia para la enseñanza del español. La combinación de oraciones*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

CERROLAZA GIL, Ó. (2005): *Diccionario práctico de gramática. 800 fichas de uso correcto del español*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalia S.A.

DE MOLINA REDONDO, J. A. (2011): *Gramática avanzada para la enseñanza del español.* Barros García, P. y Morales Manrique, E. (eds.), Granada: Universidad de Granada.
DOMÍNGUEZ, P. y P. BAZO (1996): *Claves del español. Gramática práctica*. Madrid: Español ñ Santillana.
GÓMEZ TORREGO, L. (2011): *Gramática didáctica del español*, 11ª edc., Madrid: SM.
GONZÁLEZ HERMOSO, A., CUENOT, J.R. y SÁNCHEZ ALFARO, M. (1994): *Curso práctico de gramática de español lengua extranjera. Normas. Recursos para la comunicación,* Madrid: Edelsa Ediciones Eurolatinas.
JACOBI, C., MELONE, E. y MENON, L. (2011): *Gramática en contexto. Curso de gramática para comunicar*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, S.A.
LÓPEZ GARCÍA, A. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid: Arcolibros.
MALDONADO, C. (dir.) (2002): *Diccionario de español para extranjeros. Con el español que se habla hoy en España y en América Latina,* Madrid: SM ELE Diccionarios. MARTÍ
NAVAS RUIZ, R., ALEGRE, J. M. y LÓPEZ, P. L. (2005). *Español avanzado. 1. Estructuras gramaticales. 2. Cambios léxicos. 3. Solucionario,* Salamanca: Ediciones Colegio de España.
QUESADA MARCO, S. (1998-11ª [1985]): *Resumen práctico de gramática española*, Madrid: SGEL.
SÁNCHEZ, M., PENADÉS MARTÍNEZ, I. y M. RUIZ MARTÍNEZ, A. (2008): *Gramática española por niveles* (vols. 1 y 2), Madrid: Edinumen.
SARMIENTO, R. (1999): *Gramática progresiva de español para extranjeros con más de 350 ejercicios prácticos (incluye solucionario)*, Madrid: SGEL.
VV. AA. (2005): *Gramática básica del estudiante de español.* A1-B1, Barcelona: Difusión.

El currículo del Grado en Humanidades y Patrimonio en la clase de español como lengua extranjera: una aplicación teórico-práctica

María Ángela Celis Sánchez e
Isabel Hormigos Morón
Universidad de Castilla-La Mancha

Introducción

Sin duda, el aprendizaje de una lengua lleva implícito el conocimiento de la cultura de la lengua elegida. La cultura necesita de una lengua para ser transmitida, de modo que la lengua se convierte, así, en el vehículo necesario para el aprendizaje y entendimiento de la cultura. Entre ambos conceptos existe una relación de interdependencia. En términos generales, la cultura y la lengua se consideran inseparables y encuentran su razón en la práctica. Una de las motivaciones incuestionables para el aprendizaje de una lengua es el acercamiento a su cultura, convirtiéndose, en tal caso, en el medio —la lengua— y en el fin —la cultura—. Entendemos, pues, que no se trata de enseñar a hablar un idioma sin más, sino de entender un contexto cultural y un patrimonio, tanto material como inmaterial, por medio de esa lengua.

Teniendo en cuenta esta premisa inicial, nos proponemos en este trabajo observar y defender de forma teórico-práctica la salida laboral del egresado en Humanidades como profesor de E/LE. Para ello, tomaremos como marco teórico la Lingüística Sistémico-Funcional, enunciada por el británico M. A. K. Halliday, cuya teoría se sustenta en el estudio de la lengua como sistema, por un lado, y en las funciones que se desprenden de su uso o la situación extralingüística, por otro. Tal como explica Halliday (Halliday 1994), la lengua se ajusta a dicha situación en función de tres categorías o parámetros contextuales: el CAMPO o tema del discurso; el TONO O TENOR del discurso empleado entre los hablantes; el MODO del discurso, según un uso oral, escrito o hipertextual de la lengua.

La estructura del trabajo está divida en dos partes: una teórica, desde la que fundamentamos nuestro proyecto, y otra práctica, que supone la aplicación del marco teórico elegido a una propuesta práctica para la enseñanza de ELE.

1. Punto de partida: el marco teórico

Como exponíamos más arriba, el aprendizaje de una lengua lleva implícito el conocimiento de la cultura de la lengua elegida. La cultura necesita de la lengua para ser transmitida y la lengua es, por su parte, el vehículo necesario para el aprendizaje y entendimiento de la cultura. Esta relación de reciprocidad encuentra su razón en la práctica, convirtiéndose en tal caso, en el medio –la lengua- y en el fin –la cultura-. De ahí

que podamos entender la cultura como método de aprendizaje de una lengua, ya que una de las motivaciones para el estudio de un idioma es el conocimiento de su cultura.

En la actualidad, el aprendizaje de una lengua es un tema clave en la educación y se hace más factible cuando hablamos de la educación terciaria. En un mundo globalizado es fundamental la movilidad, y para ello, el conocimiento de lenguas, debiendo estar presentes en las instituciones destinadas a esta enseñanza. Supone, oportunidades y retos, pero sobretodo la necesidad de entendernos y ser entendidos. Movilidad europea: programa ERASMUS. Español como L2 ha demostrado ser un idioma muy demandado en contextos globales y nos ofrece una salida profesional a los egresados del Grado en Humanidades y Patrimonio, aprovechando el carácter interdisciplinar que hemos comentado en el punto anterior, con el objetivo de transmitir de la mejor manera posible nuestra lengua y nuestro patrimonio a partes iguales.

El marco teórico elegido para explicar nuestra propuesta, como adelantábamos, es la Lingüística Sistémico Funcional –en adelante LSF-, que se desarrolla a finales de los años 60 del siglo XX del lingüista británico Michael Halliday que toma su base del funcionalismo europeo. Su autor, hace hincapié en que la importancia de esta teoría reside en los aspectos culturales y sociales de una lengua, entendiendo *lo social* como un complemento fundamental para articular tanto la enseñanza como el aprendizaje de una lengua, formado por las variables de campo, tono y modo, que pasaremos a exponer a continuación. Frente a los *paradigmas ontológicos* de la lengua que propugnaban otras teorías lingüísticas como el primer estructuralismo o el generativismo (la lengua como un compendio de estructuras mentales), la LSF da prioridad a los *aspectos teleológicos* de la lengua, entendiendo esta como una herramienta imprescindible para la comunicación humana.

En cuanto a los principios fundamentales de la LSF, encontramos, en primera instancia la revisión de los archiconocidos elementos de la comunicación, expuestos por Roman Jakobson en su esquema de la comunicación (Jakobson 1988), que mostraba como actores de todo proceso comunicativo a *emisor*, *receptor*, *mensaje*, *contexto*, *código* y *contacto*, planteando una función para cada uno de dichos elementos: función referencial o representativa, emotiva o expresiva, apelativa o conativa, fática, metalingüística, poética o estética. Estas funciones inspiran a Halliday para establecer las que denomina *metafunciones del lenguaje*:

- *Ideativa* o ideacional, que tiene que ver con la realidad y el modo de representación de la misma.

- *Interpersonal,* o forma de organizar la interactuación de los hablantes.

- *Textual*, que organiza los significados en la situación comunicativa, es decir, que *ubica* la información dentro del mensaje.

No menos importante en la LSF es la cuestión del registro. El registro nos permite conocer el uso de la lengua que hablamos, que varía con respecto de la situación o contexto

en el que nos encontremos. Supone la adecuación del hablante al contexto. En relación a estos factores sociales de la lengua, se presentan las *variedades diafásicas* que se relacionan con el registro, las *variedades diastráticas* se deben al grupo social al que pertenece el hablante, y las *variedades diatópicas* que hacen referencia al lugar de procedencia del hablante. El registro dependerá, pues, de la suma de la adecuación del hablante a estas variedades. El registro, por tanto, es la capacidad que tiene el hablante para adaptar su discurso según el contexto en el que se vea envuelto, y se ve en la tesitura de seleccionar los elementos lingüísticos adecuados. Como expresa Halliday:

> Lo que hace la teoría del registro es tratar de mostrar los principios generales que rigen esa variación, para que podamos empezar a comprender *qué* factores de situación determinan *qué* características lingüísticas. Es una propiedad fundamental de todas las lenguas variar de acuerdo con su uso. (Halliday 1994)

Los factores existentes en un acto de habla, condicionan, como ya hemos visto, y determinan el uso que se hace de la lengua. Se conocen como campo, modo y tenor y la combinación de los tres da lugar a la adecuación de un texto en sintonía con el contexto (Eggins y Martins 2003):

- *Campo:* Tiene que ver con la acción social y atañe de manera particular al vocabulario empleado, que será, básicamente, *técnico* o *no técnico*.

- *Modo*: Expresiones dialectales y cambios de código, catalogados como *oral* y *escrito*.

- *Tenor:* Referencias a la situación. Formas de transmisión del lenguaje, en dos tonos fundamentales: *formal* e *informal*.

Así pues, el grado de especificidad de un texto está relacionado con el campo, el grado de formalidad con el tono o tenor y el grado de planificación con el modo.

2. Una propuesta de práctica lingüístico-cultural para la clase de E/LE: El Greco y su legado cultural como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera

La propuesta que presentamos es la de enseñar nuestra lengua por medio de materiales y conocimientos adquiridos en el Grado de Humanidades y Patrimonio. Aprovechando un evento tan singular como *El* Año Greco, tomamos como referencia una de sus obras más conocidas como es *El Entierro del Conde de Orgaz*. El ejercicio se realizaría como detallamos a continuación.

2.1. Presentación de los objetivos

La actividad programada está orientada alumnos que se encuentren en un nivel B1, para asegurarnos el mejor aprovechamiento de la actividad. Los objetivos de dicha práctica consisten en:

- Enseñanza de la lengua española como E/LE, a partir de los conocimientos adquiridos en el Grado de Humanidades y Patrimonio.

- Aprendizaje/Adquisición de los alumnos de las competencias oral y escrita, técnica y no técnica, formal e informal, se aborda en la lingüística sistémico-funcional.

- El acercamiento al patrimonio material español a través de los resultados de la investigación lingüística según el marco teórico utilizado en este proyecto, la lingüística sistémico-funcional.

- Fomentar y mejorar la oralidad y la participación en clase.

- Aprendizaje y uso del vocabulario indicado en la actividad.

- Reconocimiento y valorización de la obra pictórica trabajada, así como de su autor y del contexto histórico-social en el que se enmarca.

2.1. Competencias que se pretenden trabajar con la actividad

Según el Marco Común Europeo de Referencia un alumno con un nivel B1 tendría la capacidad de comprender las ideas principales de textos concisos y claros, de tono informal si tratan sobre cuestiones conocidas (situaciones de trabajo, ocio y/o estudio).

El estudiante sabría desenvolverse en gran cantidad de situaciones si éstas surgen en un viaje donde se utiliza la segunda lengua que se estudia. Además, podría producir textos sencillos y coherentes sobre temas ya trabajados y que le son familiares, o en aquellos que tiene un interés personal, describiendo así, experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones y pudiendo justificar opiniones sobre un tema específico. (Asín Buñuel 2008)

Por tanto, la situación comunicativa que pretendemos crear en el aula con esta actividad, fomentaría el interés en la cultura española como algo genérico y en El Greco como objetivo más concreto e inmediato, haciendo más fácil la adquisición del vocabulario nuevo y siendo capaces de utilizar el mismo y de elaborar un breve texto, al ser una temática ya trabajada.

Las competencias que pretendemos trabajar con esta propuesta de práctica han tenido como base al marco teórico ya expuesto en el capítulo anterior, reforzando así lo aprendido ya que utilizaremos las estructuras lingüísticas ya adquiridas con anterioridad por parte de los alumnos.

2.2. Competencias comunicativas

2.2.1. Expresión oral

- Iniciar, mantener y terminar una breve conversación comentando el lienzo propuesto.

- Exponer en público las ideas y conclusiones extraídas de la práctica.
- Intercambiar opiniones y gustos en relación a la actividad.

2.2.2. Expresión escrita

El estudiante está preparado para:

- Resumir las ideas que se han comentado a raíz de la práctica propuesta.
- Redactar el argumento del cuadro.

2.2.3. Gramaticales

- Construir oraciones descriptivas sobre la obra a trabajar.
- Relatar aquello que han comentado los compañeros.
- Expresar gustos o aficiones sobre la cultura y lo comentado en clase.

2.2.4. Léxico-semánticas

- Adquirir vocabulario específico relacionado con la actividad.
- Aprendizaje de familia léxico-semántico de pintura, arte, historia y cultura española.

2.2.5. Socioculturales

- Acercamiento historia de España por medio de la pintura del Greco.
- Conocimiento de la cultura española de la época mediante el contexto social de la obra.

2.3. Desarrollo de la actividad

Como bien es sabido, el aprendizaje de una lengua es un proceso largo y, a menudo, costoso. Con nuestra propuesta queremos conseguir cambiar esta percepción que con frecuencia tienen los alumnos, convirtiendo nuestra aula de E/LE en un escenario de cultura y dinamismo.

En ella también queremos dar al discurso la importancia que requiere. Éste es el pilar que articula nuestra propuesta. El discurso depende, en gran medida, de la intención del hablante –o aquellas reacciones que quiere suscitar en el receptor- y la interpretación del oyente –la forma de entender y reconstruir la información que manda el hablante-. El hablante, según pone de manifiesto Daniel García Velasco, debe anticiparse al oyente intentando predecir la posible interpretación que el oyente asignará al discurso que va a emitir. Por su parte, el oyente, interpreta y reconstruye el discurso que formula el hablante, así como la intención comunicativa. Ante tales evidencias, podemos decir que, el discurso es algo dinámico, que está en continua modificación. (García Velasco 2008)

La intención del hablante y la interpretación del oyente de las que hablábamos en el párrafo anterior, se pueden entender como contexto. Según Graciela Reyes "el contexto

es el conjunto de conocimientos y creencias compartidos por los interlocutores" (Reyes 1999: 25), o lo que es lo mismo, una situación comunicativa concreta en la que un emisor interactúa con un receptor mediante un mensaje en un código determinado y entendible para ambos –siguiendo el esquema propuesto por Jakobson-. El contexto inmediato de una conversación entre dos personas es la situación comunicativa en la que se encuentran ambas, compuesta por una serie de variables específicas que interactúan y que son conocidas por ambos hablantes, dotando de significado al mensaje emitido y recibido.

El ser humano tiene la habilidad, como señala Suzzane Eggins, de deducir el contexto por medio del texto, probando así la relación existente entre el contexto y el lenguaje, por lo que es fácil, desde el punto de vista del hablante, adecuarse a la situación en la que se ve envuelto. Dentro de esta adecuación al contexto, llegaríamos a la teoría sistémico-funcional del registro (Eggins 2002: 49), el ajuste de vocabulario a un público y situación específico.

La propuesta de actividad consiste, por tanto, el aprendizaje de la lengua española mediante la elaboración de discursos sencillos a través de materiales y conocimientos culturales de España. El contexto del discurso es la situación comunicativa en sí, y el contexto de la lengua española es nuestra cultura. Es por eso, por lo que el material elegido ha sido la pintura de *El Entierro del Conde de Orgaz* de El Greco, para el acercamiento del estudiante al contexto de la lengua que ha elegido estudiar. Para ello, la elaboración de la actividad se ha formulado de la manera que presentamos a continuación.

I. Primera parte: la entrevista

El desarrollo de la dinámica del trabajo consiste en una división del grupo por parejas. El profesor, que previamente ha divido la lámina en dos aprovechando la escisión del pintor entre la escena terrenal y la celestial, entregará a cada miembro de la pareja una de las dos partes en las que ha dividido la obra, a repartir indistintamente entre "A" y "B", por lo que se prevé el desconocimiento de la parte de la lámina que posee el compañero. Esta primera parte de la actividad consiste en la descripción de ambas láminas de manera cruzada, de tal forma que el alumno que tenga la lámina "A" preguntará a su compañero por la lámina "B" y viceversa, intentando describir sin ver la lámina del alumno.

Lo interesante de la práctica es, el uso que hacen de la lengua los estudiantes. Sin apenas vocabulario específico, ellos adecuan el vocabulario que ya tienen adquirido, además de la gramática, para hablar de un campo técnico en un tono no técnico. Por tanto, el tono es informal, el modo es oral y el campo es técnico.

La duración de esta parte de la actividad será de aproximadamente 10 minutos.

II. Puesta en común

Al finalizar la entrevista entre los alumnos, se procede a la puesta en común. En ella los participantes intercambiarán las ideas extraídas de la primera parte de la actividad, dando lugar a una amplia lluvia de ideas sobre las láminas trabajadas en el aula.

Volvemos, por tanto, a trabajar la competencia oral, desde un registro más o menos informal para referirnos a un campo técnico. El campo, tono y modo no han variado.

La duración estimada de la misma será de unos 10 minutos.

III. Elaboración del texto por parejas.

Gracias a la puesta en común, y siguiendo con la división propuesta al comienzo de la práctica, los alumnos elaborarán un pequeño texto en el que expliquen ambas láminas "A" y "B", incluyendo en ellas tanto sus ideas como las conclusiones adquiridas en la lluvia de ideas.

En esta parte de la práctica, los estudiantes trabajarán la competencia escrita, con el objetivo de afianzar las ideas que ya se han comentado de forma oral. El modo, por tanto, ha cambiado, pero el tono sigue siendo informal y el campo técnico.

La duración propuesta será de unos 10 minutos, al igual que las anteriores.

IV. Explicación del contexto, el autor y la obra

Los alumnos ya están familiarizados con la obra, pero, como sabemos, es necesario conocer también la situación de la misma para entender aquello que representa. Por ello, en esta parte de la práctica, proponemos la explicación del contexto histórico-social de la pintura trabajada, así como de la vida de su autor y la obra en sí. Con la explicación teórica del lienzo, pasamos a un tono más formal, dentro del mismo campo técnico en el que llevamos trabajando toda la práctica, y de un modo oral.

A la hora de elaborar un discurso que contenga la explicación de la obra y todo lo que entraña, tenemos que tener en cuenta tres aspectos:

- El primero, estaría relacionado con el **contexto histórico** en el que se pinta la obra, cuyas claves serían la *Contrarreforma* como respuesta católica a la reforma protestante de Lutero, o el *Manierismo* como corriente artística propia del siglo XV y que tiene como característica principal la representación de la realidad que el artista percibe. Otro de los conceptos fundamentales que los alumnos deben adquirir y que entronca directamente con el contexto del autor, es el de *Renacimiento*, aquel periodo cultural nacido en Italia y que se caracteriza por el interés en las culturas antiguas, como la grecorromana. Finalmente, la definición de *Patrimonio* condensa la idea del conjunto monumental, bienes inmateriales y materiales que pertenecen a un país, y que, precisamente, la obra de El Greco forma parte de él. (Benassar 2001)

- En un segundo ámbito trataríamos sobre **el autor**, centrándonos en los periodos más importantes de su vida y comentado, a base de pequeñas pinceladas, su trayectoria. De este modo, empezaríamos por su formación bizantina, en la que destacamos sus iconos como germen de la segunda etapa, aquella que transcurre

en Italia y que le lleva a recorrer ciudades como Venecia o Roma, y aprendiendo de los grandes pintores del Renacimiento como Tiziano o Miguel Ángel. Y finalmente, en España, donde probaría suerte en la corte de Felipe II en el monasterio de San Lorenzo del Escorial, siendo su último destino Toledo, ciudad imperial que acoge al pintor y que será testigo del cambio inigualable de estilo del autor, que le convierte en un icono de la historia del arte universal (Marías 2004: 22-35).

- Para terminar, acabaríamos la explicación con unos matices sobre *El Entierro del Conde de Orgaz*, desde el punto de vista artístico, aludiendo a la composición, el estilo, la paleta o el toque del pintor, y teniendo en cuenta el propio contexto de la obra, así como el encargo y los personajes de la misma entre otros aspectos.

La duración estimada de la explicación es de unos 15-20 minutos.

V. Glosario

En una cuestión tan importante como es el registro para la comunicación, el vocabulario es vital para que el alumno sea capaz de desenvolverse en una situación comunicativa cualquiera. En nuestra propuesta de práctica, el registro variará. En un primer momento, éste será informal, puesto que los alumnos hablaran entre ellos en una lengua que no es la materna, pero, al haber realizado la actividad, los alumnos contarán con un vocabulario enriquecido, gracias al trabajo realizado en el aula y, por tanto, más técnico.

Para su mejor aprendizaje, y con el fin del afianzamiento de los conocimientos expuestos en clase, hemos elaborado un pequeño glosario que se les facilitará a los alumnos. En él hemos recogido los conceptos claves para el entendimiento de la práctica, que presentamos a continuación. Para su mejor adquisición, distinguiremos dos categorías: términos de Historia y términos de Historia del Arte, que serán entregados en un folio aparte a los alumnos.

El objetivo inmediato de la práctica es el recrear el cuadro en su totalidad, mediante la descripción oral, haciendo referencia a los elementos más característicos del mismo mediante un vocabulario técnico facilitado por el profesor. Por tanto, el modo oral y el modo escrito, el tono formal, el lenguaje técnico y específico, y el no técnico, en tanto en cuanto la clase sea distendida.

La propuesta, por tanto, tiene como finalidad el estudio de la lengua a través de la inmersión lingüística y no en base a las piezas sintácticas y morfológicas aisladas, aprendiendo, de este modo, un idioma desde la lengua y con su lengua. Esto es lo que nos hemos propuesto para este trabajo: la unión de la lengua y la cultura como garante de la adquisición de un idioma, esto es, la unión de nuestra adquisición de las competencias lingüísticas y artístico-patrimoniales adquiridas en el Grado para plantear una salida profesional con objetiva demanda en el mercado laboral.

3. Conclusión

Lengua y la cultura son dos entes indivisibles, que necesitan la una de la otra para tener un sentido completo, tanto en conjunto como individual. Pensamos que es importante unificar ambas cuestiones en E/LE desde una nueva perspectiva, que podría convertirse a su vez en una posible salida profesional del alumno graduado en Humanidades.

Si tenemos como finalidad, como hemos expresado, la de enseñar español, necesitaremos de una metodología para articular el entramado de competencias y objetivos que queremos alcanzar con nuestra propuesta. La Lingüística Sistémico Funcional nos proporciona la base teórica que buscamos. Al pertenecer a la corriente funcionalista, tiene como objeto de estudio la función principal de la lengua: la comunicación. De este principio básico del funcionalismo es del que parte nuestro trabajo, ya que entendemos las clases de segunda lengua como un proceso de inmersión lingüística.

Para ello, teniendo en cuenta el currículum humanista y las aportaciones que ése puede hacer a un docente de lengua extranjera, hemos llevado a cabo un modelo de práctica para la clase de E/LE. En él condesamos los conocimientos adquiridos en esta titulación tanto de Historia como de Historia del Arte, siendo el tema central el Greco como pintor europeo y toledano, y su obra, *El Entierro del Conde de Orgaz*, como fuente histórico-artística, de gran ayuda para la explicación de las mentalidades y cultura de la época, convirtiéndose en un fiel retrato de la sociedad del momento, y consagrando a su autor como un pintor de realidad.

La enseñanza del español como segunda lengua y la difusión del patrimonio histórico español son los dos objetivos principales de la propuesta, pues, sin duda, la lengua es una fuente de cultura, y la cultura, lo es de lengua, en situación de reciprocidad.

Láminas

Referencias Bibliográficas

ASÍN BUÑUEL, J. L. (2008): *Enseñanza de la lengua vehicular EL2*, Universidad de Navarra. <http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57730/EnEL2.pdf/ce6748d7-4037-45b4-b804-e0c06ceffe85> [Consulta: 12/04/2014]

BENNASSAR, B. (2001): *La España de los Austrias*, Barcelona: Crítica.
EGGINS, S. Y MARTIN, J. R. (2003): "El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional". *Revista Signos*, 36.
<http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342003005400005&script=sci_arttext> [consulta: 05/03/2014]
EGGINS, S. (2002): *Introducción a la lingüística sistémica*, Universidad de la Rioja.
GARCÍA VELASCO, D. (2008): "Hacia una gramática Funcional del Discurso", *Funcionalismo y Lingüística: la Gramática Funcional de S.C. Dik*, Universidad de Oviedo.
HALLIDAY, M.A.K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*, Londres: Edward Arnold.
JAKOBSON, R. (1988): *Lingüística y Poética*, Madrid: Gredos.
MARÍAS, F. (2014): *El Griego de Toledo. Pintor de lo Visible y o invisible*, Madrid: Ediciones el Viso.
REYES, G. (1999): *Cómo escribir bien en español. Manual de español correcto.* Madrid: Arco/Libros.

El alumno, punto de mira para el profesor, nuevos retos para aprendices y profesor en el aula

Esther Cortés Bueno
Universidad de Córdoba

¿De qué elementos depende el éxito en el aprendizaje en una lengua extranjera? Según Stevick (1986) depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro y entre las personas en el aula. El propósito de esta comunicación sería analizar parte de estos últimos factores que actúan en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua. Me centraré, además, en un entorno académico de instrucción. Considerando como válida la opinión de Stevick, nos interesa estudiar y conocer las relaciones humanas que se establecen en el aula, es decir, durante el proceso de aprendizaje. Pero los actuantes, profesor y alumnado, no sólo establecen relaciones entre ellos sino entre otros elementos ineludibles e imprescindibles: el contexto, el enfoque metodológico, el contenido de lengua y el cultural, que se ven alterados al mismo tiempo por los factores individuales del alumno, su propia personalidad, su conocimiento del mundo, etc. Factores relevantes porque condicionan y modifican el curso del proceso. La lista de factores aumenta si contamos con otros de ellos que no siempre están presentes (la política educativa del centro donde se desarrolla la enseñanza, etc.) u otros factores que están expuestos a muchas variables. En esta ocasión me ceñiré en el aprendiz, el enseñante, el enfoque metodológico (en la enseñanza de los contenidos de lengua, culturales y comunicativos) y apuntaré algunas propuestas.

Dentro del aula, pues, se establecen relaciones entre profesor y alumno. Pero estas no se desarrollan en igualdad de condiciones, provocando conflictos afectivos y de otros órdenes que no han de ser ignorados; es más, es recomendable reconocer y conocer el grado en el que actúan sobre el aprendiz y la influencia que ejercen sobre el grupo, de manera que actúen como ventajas y no como inconvenientes.

El alumno, desde esta perspectiva, se erige en centro desde y hasta donde gira el resto, estableciendo relaciones de distinta naturaleza e intensidad. Sin embargo, el aprendiz no siempre ha ocupado este lugar. Ha pasado de ser un elemento abstracto y pasivo (un *convidado de piedra*) a convertirse en un ser con personalidad propia, cambiante, donde su idiosincrasia y sus necesidades articulan el currículo. El nuevo rol del alumno ha modificado el del profesor y ha movido de posición al resto de los elementos en cuestión.

¿Qué queremos decir con tener en cuenta los factores individuales del alumno? Al centrarnos en el aprendiz, ¿qué rasgos de su personalidad y de su experiencia resultan relevantes para el aprendizaje de la lengua meta? ¿Serán estos factores afectivos y personales los que explicarían por qué no está garantizado un mismo dominio lingüístico entre los aprendices cuando aparentemente las condiciones contextuales son las mismas? (Pavón 2001: 171).

Empezaremos por enumerar una serie de factores individuales que se han mostrado claramente influyentes tanto ante la experiencia docente como tras los resultados de estudios llevados a cabo en el aula (Larsen-Freeman y Long 1991: 138-190; Pavón 2001) y que habrán de tenerse en cuenta a la hora de organizar un curso: edad del aprendiz, tipo y tiempo de enseñanza de L2 recibida, tipo de exposición de la L2 (natural o académica), conocimientos previos de lengua y otros conocimientos del mundo, estilo cognitivo, estrategias de aprendizaje, **métodos empleados en su vida de aprendiz, rela**ción entre aptitud, capacidad e inteligencia, necesidades y aspiraciones del alumno, la personalidad del aprendiente y algunos más (Bueno 2009: 14).

En esta ocasión nos ocuparemos de dos de ellos: la motivación y la actitud del aprendiz ante la nueva lengua. Dos factores que, si bien encontramos un consenso al admitir su importancia y complejidad (Skehan 1989; Skehan y Dörney 2003; Pavón 2001, Consejo de Europa 2002: 12), no hay coincidencia a la hora de marcar sus límites ni en cómo gestionarla. A la dificultad de determinar el número de factores y su descripción, habría que añadir otro asunto: considerar las alteraciones de estas individualidades cuando entran en contacto con un grupo. A partir de este momento, se nos plantea la dicotomía entre individuo y grupo, la relevancia de uno sobre otro en la marcha del curso.

La importancia en conocer estos factores estriba en que con ello los convertimos en herramientas útiles que, presumiblemente, favorecerán la motivación del aprendiz. En particular, la motivación se presenta como uno de los mejores aliados en el aula (Larsen-Freeman y Long 1991 Trujillo 2014: 28). Pero vayamos por partes. En primer lugar, convendría distinguir entre motivación y actitud; dos conceptos íntimamente relacionados pero con dimensiones diferentes (Ellis 1985). La motivación sería el objetivo y la orientación general del aprendizaje, lo que origina y anima al estudio de la lengua meta; y la actitud se refiere a los juicios del aprendiz sobre la comunidad de hablantes de la segunda lengua y su cultura (Brown 1981). Aparentemente, una actitud positiva generaría una motivación más resistente y fuerte; aunque, como veremos más adelante, esto no implique una mayor competencia lingüística (Pavón 2001: 177). La teoría de Brown apoya la idea de que la motivación y la actitud inciden de forma determinante en el aprendizaje; más fácil de ver cuando pensamos en un aprendiz con una actitud negativa que genera un bloqueo en el proceso de aprendizaje (Steinberg 1982: 177; Puchta 2000: 273[1]).

En este punto, consideramos importante para nuestra argumentación posterior diferenciar el contexto donde se produce el aprendizaje: contexto natural, en un lugar donde la lengua vehicular sea la lengua de estudio y pueda convertirse en segunda lengua para el aprendiente. Contexto no natural, donde la lengua meta no coincide con la vehicular y la exposición a la lengua se produce en entornos simulados. En este segundo caso, normalmente, el aprendizaje se desarrolla en un contexto académico mediante

1. Para Puchta hay muchos tipos de creencias del alumno acerca de una segunda lengua *(es sencilla, complicada, bonita, fea)*, sobre el proceso de aprendizaje *(hay que ir al país donde se habla, hay que memorizar reglas gramaticales)*, y sobre los hablantes de la lengua *(son interesantes, son antipáticos)*. Pero tal vez la creencia más condicionante sea sobre uno mismo *(no tengo capacidad para aprender, puedo llegar a hablar y entender bien la lengua)*. Un alumno que tiene la creencia de que no puede aprender tiene razón, no puede... a menos que cambie esta creencia. Puchta mantiene que «las creencias negativas influyen en las expectativas de nuestros alumnos. Las bajas expectativas producen un nivel más bajo de motivación y cada fracaso se ve como una confirmación de las creencias iniciales».

instrucción formal. El contexto condicionará el proceso de adquisición y aprendizaje. Especialmente en contextos naturales, una actitud positiva hacia la nueva lengua, sus hablantes y su cultura, tendrá un efecto altamente positivo en la integración del aprendiz en esa nueva sociedad (según el modelo de aculturación de Schumann). Long (1990), por su parte, amplía esta perspectiva, que considera insuficiente, y expone este proceso desde un enfoque multidimensional donde intervienen un mayor número de factores. La crítica al modelo de Schumann se fundamenta en que este no parece válido fuera de un entorno natural e, incluso, en estos contextos tampoco una buena actitud ante la L2 garantiza un *alto dominio comunicativo*. Por lo que parece plausible buscar otros factores, y no limitarse a una buena disposición del aprendiz (Spolsky 1989: 145; Dagmar y Bou 1993) que si bien lo convierte en más receptivo no lo hace más hábil.

Al respecto, Cenoz (1993: 28) insiste en que las características individuales (en particular, las relacionadas con los aspectos cognitivos y psicosociales) del aprendiz marcarán un determinado dominio de la segunda lengua; razón por la que da una especial relevancia a los factores pedagógicos y metodológicos. Al hilo de esta idea, Pavón (2001: 173-176) llevó a cabo un estudio sobre un grupo de estudiantes españoles de inglés con el propósito de estudiar el papel de los factores afectivos en contextos formales de instrucción de una lengua extranjera. El contexto de estudio se situó en España, fuera de un entorno natural pero con una alta exposición a la lengua meta. Se formaron grupos homogéneos en cuanto a los factores afectivos que inciden claramente en el aprendizaje académico (edad, tipo y tiempo de enseñanza, tipo de exposición de la L2 y otros), en aprendices con alta motivación pero con diferencias en la actitud. Se buscó homogeneidad minimizando así las variables que pudieran invalidar los resultados con la pretensión de medir el grado del componente actitudinal en el aprendizaje. A la vista de los resultados, el autor (Pavón 2001: 177) comprobó que en contextos formales y no naturales la diferencia de actitud (más o menos positiva) hacia la L2, hacia sus hablantes y su cultura no es significativa en cuanto al dominio lingüístico alcanzado. Pavón coincide con Cenoz (1993: 28) en que este factor afectivo sí incide de forma relevante en entornos naturales de adquisición aunque no es evidente ni ha sido demostrado en contextos no naturales[2]. Por lo tanto, serían otras variables las de mayor peso en el aprendizaje dentro de entornos formales. Este mismo estudio puede conducirnos a considerar que el contexto donde se produce la adquisición es otro factor significativo en el proceso de aprendizaje.

Pero el resultado de estas investigaciones no debe llevarnos a menospreciar la actitud del aprendiz en contextos no naturales, pues, el aprecio hacia la lengua objeto de estudio motiva al alumno y alienta, e incluso facilita, el esfuerzo que todo aprendizaje requiere (CE 2002: 103)[3]. Según nos indica el *Marco de Referencia* (2002: 12):

2. En un contexto natural, apreciar la lengua, la cultura y las gentes de la nueva lengua permite la integración del individuo en esta nueva sociedad. El neurólogo Francisco Rubia explica que cuanto más emocional sea el proceso que desarrolla la memoria, más duradera será esta. Apoyándose en Rubia, el profesor Trujillo anima a una "pedagogía de la alegría", que tenga en cuenta las emociones de manera que garantice el aprendizaje a largo plazo.

3. Consejo de Europa (2001: 103): "La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.[...] a medida que nos enfoquemos en los factores afectivos en nuestro trabajo como profesores, inevitablemente comprobamos que el aprendizaje es más eficaz"

> Las actitudes e idiosincrasia de la personalidad son parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua; por tanto, aunque puedan ser difíciles de definir, deberían ser incluidos en el marco de referencia. Se consideran que forman parte de las competencias generales del individuo y por eso constituyen un aspecto de sus capacidades [...] la formación de las actitudes pueden constituir un objetivo.

En otras palabras, estos factores afectivos condicionan la capacidad para el aprendizaje: "In the brain, emotion and cognition are distinguishable. **Therefore, from a neutral perspective, affect is an integral part of cognition**" (Schumann 1994: 232).

En definitiva, en este trabajo, cuando hablamos de las individualidades del alumno, nos referimos a los aspectos que pueden generar una buena o mala actitud ante la materia de estudio. Independientemente del contexto, parece claro que una actitud positiva en el alumno reportará más beneficios que perjuicios (Steinberg 1982; Puchta 2000). Aun cuando admitamos que el factor actitudinal no garantiza mejoras en los resultados del dominio lingüístico, el sentido común y la experiencia nos dicen que se trabajará mejor con una buena actitud de los estudiantes ya que crearemos un ambiente más receptivo para el trabajo (y teniendo en cuenta que no sólo se aspira al dominio lingüístico sino comunicativo y cultural). Por ello, es recomendable asegurar las condiciones que generen aprecio hacia la lengua meta, sus gentes y su cultura. El estudio de contenidos culturales es en sí importante, al tiempo que sirven para desactivar los posibles prejuicios que el alumno pudiera albergar. Pero la motivación se alimenta además de otros recursos, como por ejemplo, descubriendo al aprendiz la utilidad de conocer la nueva lengua.

Recapitulando, tanto el contexto de estudio como el propio estudiante son dos elementos clave durante el aprendizaje; a esto, añadiríamos la forma de trasmitir los contenidos y la posición que el profesor toma en este proceso.

Me atrevería a asegurar que siempre ha habido una pretensión por parte del *buen* profesor de que su materia llegue a ser aprendida por el discípulo, alumno, hijo[4]... Este encomiable deseo ha ido unido a una creencia extendida por buena parte de la sociedad de que el mecanismo de aprendizaje se regía por dos inevitables leyes, asumidas estas como se acepta la fatalidad: *La letra con sangre entra*[5] y *Este niño (no) vale para estudiar*.

Por otra parte, hoy día, solemos creer que en otro tiempo ni los métodos ni el profesor (retratado, en nuestra memoria, como un personaje inflexible) tenían en cuenta al alumno como individuo. Sin embargo, la historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas es larga, tan larga como la propia humanidad. No me detendré en hacer una revisión histórica aunque sí señalaré algunos momentos significativos. A lo largo del siglo XIX, particularmente en Inglaterra, se publicaron un nutrido número de métodos (Gallardo 1998) destinados a aprendices con necesidades diferentes, con idiomas maternos distintos y sin los mismos conocimientos previos del mundo, ya fuera por

4. Montaigne, en *De la educación de los hijos*, a finales del siglo XVI, habla sobre la educación e importancia de la forma de relacionarse con el pupilo

5. Sin embargo, no todos compartían esta idea. Montaigne (1998: 56), a finales del siglo XVI, coincide con las palabras de Quintiliano (Siglo I): "la autoridad imperiosa junto con los castigos, acarrea, andando el tiempo, consecuencias peligrosas. [...] mejor sería ver la escuela sembrada de flores que de trozos de mimbres [en referencia a la vara] ensangrentados. Así se hermanaría la instrucción con el deleite"

formación académica, por edad, etc. Podríamos decir que, desde el momento en que enfocamos la enseñanza para un uso específico y la dirigimos a un alumnado particular, este ha tomado un lugar central, aunque se le concediera un papel pasivo[6]. De todas formas, junto a los nuevos planteamientos, se mantenían los métodos tradicionales que seguían los cánones empleados para conocer las lenguas clásicas. Pero, con mayor o menor dificultad, la pedagogía ha avanzado gracias al reiterado deseo de ser efectivos en la enseñanza, lo que ha llevado a elaborar un sinfín de propuestas, muchas de ellas abocadas al fracaso, en parte por algunas de las siguientes razones:

- Por el método empleado (especialmente, por no haber reciprocidad entre los actuantes. Es decir, entender la educación como un camino de una sola dirección donde el profesor expone sus conocimientos y el alumno los recibe, memoriza y acepta).

- Por la materia: los contenidos trabajados, que no tienen aplicación en la vida del aprendiz.

- Por el desinterés del estudiante.

- Por la poca habilidad del profesor.

- Por ignorar los conflictos que se pueden generar entre profesor – alumno, entre alumnos y otras desavenencias dentro del aula.

- Por no tener en cuenta las particularidades del estudiante o del grupos (edad, conocimientos previos del alumno, el estilo cognitivo, los intereses que motivan al aprendiz, carácter o personalidad del alumno).

- Por no distinguir entre capacidad de estudio y de aprendizaje.

- Por no tener en cuenta las coyunturas ni el entorno de forma acertada.

- Por la combinación de todo lo anterior.

Pero volviendo a la idea de que el alumno es desde hace décadas objeto de interés por parte de profesores y de estrategias pedagógicas, ¿qué otro elemento era necesario variar? Cortés (2000: 32) señala que en la época en que primaba un enfoque tradicional, el profesor consideraba que el éxito de la enseñanza en la lengua meta (LM) estaba en conocer y asimilar la gramática. Por este motivo, la enseñanza se organizaba en torno a ella, y el objetivo primordial era conocer todos sus secretos.

Así, con el conocimiento de las reglas gramaticales y su uso, junto al almacenamiento del vocabulario, se aseguraría el control de un nuevo idioma (a modo de base de da-

6. Cortés (2000. 60) diferencia entre alumno pasivo y activo. El pasivo escucha el modelo, ya sea al profesor o una audición, y repite. Esto se produce en un enfoque oral, situacional y audiolingual o en el método de respuesta física total, escuchar y actuar. El alumno activo negocia, intercambia información y soluciona problemas que se le han planteado (enfoque por tareas). Este tipo de alumno lo fomenta la enseñanza comunicativa, el enfoque natural que se encamina a la autonomía del alumno o en aprendizajes en comunidad.

tos). Por lo tanto, aplicar los vastos conocimientos adquiridos durante horas y años de escolaridad era tarea individual de cada aprendiz donde ni la instrucción ni el profesor estaban implicados sino que se confiaba en la habilidad del estudiante ante la realidad. Esta visión ha condicionado el enfoque dado en la enseñanza, con toda la buena intención que queramos ver por parte de los enseñantes del momento. Pero, sin embargo, no estamos hablando de una creencia ya enterrada sino de algo que los profesores aún conservamos en nuestro fuero interno y contra lo que luchamos, no siempre exitosamente.

Aún muchos manuales de reciente edición se estructuran en torno a contenidos gramaticales, con la idea de que primero el alumno alcance la comprensión del funcionamiento lingüístico y, en segundo lugar, una vez asimilado profundamente el mecanismo, practique, tanto en el plano oral como en el escrito. La práctica tiene carácter evaluador sobre los contenidos teóricos y no es un objetivo en sí. Por esto, una de las claves metodológicas está en cambiar los objetivos de la enseñanza: hablaremos de competencia y no de conocimientos almacenados.

Es tan importante conocer como saber utilizar la lengua. El aprendiz ha de convertirse al mismo tiempo, y desde un primer momento, en usuario de la lengua y de la cultura (CE 2002: 47). Hemos de abandonar la idea del aprendiz pasivo que recibe el material necesario tras un periodo de estudio o de silencio[7], según la *teoría del input comprensible* y *el filtro afectivo abierto* de Krashen (1983) y, una vez aprendido, este podrá pasar a una segunda etapa de producción. Desde este planteamiento, input y producción son dos mundos separados. Más en consonancia con lo aquí defendido sería *la hipótesis del output comprensible* de Swain (1985), al considerar que la sola comprensión de los datos lingüísticos recibidos no es suficiente para la adquisición de una lengua extranjera; Es necesario que el aprendiente emplee significativamente la lengua meta y participe en la resolución de situaciones comunicativas. Desde un primer momento, tanto profesor como estudiante han de asimilar nuevos conceptos: el alumno es un aprendiz-usuario. La clave no está en enseñar sino en que el aprendiz aprenda, adquiera y use, todo al mismo tiempo. El profesor ha de facilitar las situaciones donde el estudiante pueda practicar lo que va adquiriendo (*producción empujada*).

El largo camino recorrido por la enseñanza, y el empuje que la actualidad ha dado a las lenguas, ha obligado a cambiar la manera de plantear una forma de proceder que llevaba siglos empleándose. Según Richards y Rodgers (1986), los cambios en los métodos para la enseñanza de idiomas a lo largo de la historia reflejan los cambios en los tipos de competencias que los alumnos necesitan. La globalización y el movimiento de personas por el mundo, la pretensión de crear una Europa de ciudadanos con igualdad de oportunidades y la libre circulación por los distintos países de la Unión marcan unas necesidades claras que requieren medidas adaptadas a estos objetivos. Dar respuesta a esta nueva demanda no es fácil aunque el hecho de conocer y aceptar este nuevo contexto es imprescindible para tener la posibilidad de hacerlo realidad.

En este contexto, se ha intentado dar respuesta a partir de distintas concepciones de la lengua y de su adquisición: desde la mecanicista, siguiendo enfoques estructuralistas

7. Ver nota anterior, nº 6.

(con una gran influencia desde la II Guerra Mundial hasta los años 60) que fundamenta la enseñanza – aprendizaje en la repetición sistemática; hasta la idea de que el hombre posee una capacidad innata para la adquisición de lenguas, sean maternas o no, según las teorías generativistas. Tanto un enfoque como el otro no hallarán el método magistral anhelado aunque, sin embargo, sus aportaciones, aciertos y fallos, han generado nuevas propuestas (enfoque situacional, comunicativo, etc.) y han contribuido al debate científico.

De entre los métodos que nos trajo la década de los 70, Zanón (2007: 14) señala algunas de las aportaciones más influyentes que la Sugestopedia (Lozanov 1978) ha traído al panorama de la enseñanza de las lenguas:

- La reivindicación del aprendiz como sujeto activo en el proceso de adquisición de la segunda lengua. Ya no es objeto pasivo sino que participa, es creador.
-
- La importancia de las diferencias individuales en el proceso de adquisición.
-
- La consideración de la adquisición de la segunda lengua como diferente al de la primera.

Estas tres aportaciones han logrado tomar cuerpo gracias, también, a otro cambio producido en los procedimientos de enseñanza: el nuevo enfoque sobre la misma tarea didáctica en que la enseñanza de un idioma no se limita a la trasmisión y asimilación de las reglas gramaticales. Ya no vale el *todo para el alumno sino con el alumno*.

- Así, podemos adelantar como elementos clave:

- Tener en cuenta los factores individuales del alumno y el contexto.

- Profesor como facilitador.

- Enfoque metodológico que requiere un alumno con conciencia de su propio proceso de aprendizaje con el fin de que se implique en él.

- Marcar objetivos acordes con las necesidades del aprendiz[8] (alcanzar una competencia comunicativa y sociocultural), unos mecanismos por tareas, una gramática fundamentalmente inductiva y un desarrollo de las destrezas orales desde el primer momento.

En este nuevo panorama, el profesor[9] también ha de reformular su tarea y su manera de actuar. Ante la ingente cantidad de material que un aprendiente tiene hoy día a su alcance, más el objetivo propuesto por el Marco de formar aprendices autodidactas, podríamos

8. Consejo de Europa, (2002: 129): "Las afirmaciones respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, en las actividades y en los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades, y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo".
9. Trujillo (2014: 24): "Por otro lado, las estrategias tradicionales de enseñanza (monológicas, orales y expositivas) no funcionan en muchas ocasiones ante un alumnado *multimedia*, acostumbrado a modos informales de aprendizaje que demandan implicación activa y atención multifocal. [...] El tiempo del *docente reproductivo* ha llegado a su fin o está a punto de hacerlo y la creatividad es necesaria [...]".

pensar que la figura del profesor resulta prescindible y tiene sus días contados. Sin embargo, el propio exceso de material convierte la oferta en un verdadero maremágnum que devuelve al profesor a un lugar predominante y fundamental. El profesor (Trujillo: 2014: 24) ha de educar al nuevo estudiante, enseñarle a aprender. Es decir, ha de olvidar su papel de trasmisor de todos los conocimientos. Es el momento de abandonar la pretensión de lograr un Método Magistral y, en cambio, co-elaborar un currículum con el alumnado, erigirse en facilitador y mediador gracias al dominio de la materia de estudio y técnicas de aprendizaje. Su papel de coordinador que guía, propone y recoge propuestas, junto a desarrollar una capacidad para modificar la planificación atendiendo a las particularidades del curso. Como señala Trujillo (2014: 24), este profesor de hoy ha de trabajar con un alumnado *multimedia*, acostumbrado a modos activos, que recibe información constantemente. Por esto, el docente será la parte creativa en este nuevo escenario, el que ayude a encontrar aplicaciones a todo lo que van aprendiendo, el que motive el estudio, la asimilación-memorización y quien trabaje las destrezas dentro del aula para lograr las competencias necesarias. Lograr que este estudiante se implique, en ocasiones, no es tarea fácil ya que el alumno suele ser reacio por varios motivos (su estilo de estudio, la edad, estrechamente relacionada con las estrategias de estudio empleadas, el carácter y personalidad por timidez, etc.; el método inductivo es lento y sus avances no se aprecian inmediatamente).

Para una parte importante del alumnado ha sido y es difícil seguir un curso donde no primen las explicaciones gramaticales. En el aprendiz falta paciencia cuando se emplean mecanismos inductivos, más lentos y que requieren su implicación total. Sin embargo, no significa esto que estemos hablando de un estudiante pasivo; este miedo es compatible con una buena predisposición a participar mediante presentaciones de temas que elaboran ellos y exponen ante sus compañeros, en juegos de rol en el aula, en trabajos cooperativos en el aula (difícilmente fuera de ella). Sin embargo, el conocimiento inductivo de la gramática genera gran ansiedad en los aprendices. Requiere entrenamiento y modificar sus técnicas cognitivas. De lo contrario, en mi opinión, el profesorado que se atreve con estos enfoques inductivos *a las bravas*, pronto los abandona y vuelve a un método deductivo tradicional. Los estudiantes están más tranquilos y parecen comprender. Esto calma los nervios de todos y, aparentemente, da mejores resultados que cuando es el alumno el que ha de elaborar *su* gramática. Sin embargo, la realidad es que enseguida olvidan las explicaciones, confunden distintos conceptos, es menos evidente la mejora en la fluidez, no realizan bien los ejercicios, ni las actividades comunicativas y, sin duda alguna, han olvidado todas las novedades y correcciones sobre sus fallos en las presentaciones, debates, tareas cooperativas e, imagino, en la vida real[10].

En definitiva, el profesor ha de educar al *nuevo alumno*[11]: activo y co-elaborador del currículum. Como recomienda el Marco, con el fin de participar con total efi-

10. En realidad no es tan complicado que el alumno componga su propia gramática. Hay propuestas en el mercado fáciles de aplicar: *Método 4*, de Anaya, utiliza estrategias simples para algunos contenidos y para explotación de textos. Otros métodos, *Bitácora* (en Difusión, 2011), *Procesos y recursos* (en Edinumen, 1999), presentan propuestas más complicadas pero factibles.

11. (MCER, 2001: 140-141. Punto 6.3.5): "Los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias ([...]) y realizar las tareas, [...] para participar con eficacia en situaciones comunicativas. Sin embargo, relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales. [....] se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos."

cacia en los acontecimientos comunicativos, los alumnos deben haber aprendido (MCER 2002):

1. Las competencias necesarias (expuestas en el capítulo 5).
2. La capacidad de poner en práctica estas competencias (capítulo 4).
3. La capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias.

Para concluir, estos cambios suponen un reto para los implicados en la enseñanza de lenguas. Propondría, pues, un plan pedagógico derivado del fomento de la conciencia metalingüística del hablante-aprendiz, la selección de un método acorde a estas nuevas implicaciones del aprendiz, un profesor coordinador del aula, receptivo y dialogante; un trabajo coordinado de las distintas materias (si las hubiera) y profesorado que se revela como fundamental en el aprendizaje de un nuevo idioma (Pavón 2009), a través de la elaboración del currículum integrado de lengua y contenidos entre el profesorado que interviene en un grupo.

Referencias Bibliográficas

BUENO HUDSON, R. (2009): "El español y sus variedades: implicaciones en el aula de español como lengua extranjera", *Actas de las III Jornadas didáctics del Instituto Cervantes de Manchester* (Manchester, julio de 2009).

CENOZ IRAGUI, J. (1993): "Diferencias individuales en la adquisición del inglés", *Revista española de lingüística aplicada*, 9, 27-35.

CONSEJO DE EUROPA (2002 [2001]): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Common European framework for languages: learning, teaching, assessment), Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte-Anaya, 2002.
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [consulta: 18/09/2014]

CORTÉS MORENO, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas (Didáctica del español y segundas lenguas)*, Barcelona: Octaedro.

DAGMAR, U. y BOU FRANCH, P. (1993): "Distancia cultural entre L1 y L2 en el aprendizaje de lenguas extranjeras", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 9, 49-57.

ESTAIRE, S. (1999): "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo", Zanón, J. (ed.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

GALLARDO BARBARROJA, M. (1998): *Introducción y desarrollo del español en el sistema universitario inglés durante el siglo XIX* (Tesis doctoral), Córdoba: Universidad de Córdoba, Facultad de Filosofía y Letras.
<http://www.uco.es/lenguajes/060_tes.html> [consulta: 14/09/2014]

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1994 [1991]): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.

LONG, M. (1990): "The least a second language acquisition theory needs to explain", *TESOL quarterly*, 24, 4.

MONTAIGNE, M. (1998 [finales del siglo XVI]): *De la educación de los hijos*. México: Fondo de cultura económica.

PAVÓN, V. *et ál.* (2009): *El Currículo Integrado de las Lenguas*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

PAVÓN, V. (eds.) (2001): "Un estudio sobre la influencia del componente afectivo *actitud* en la competencia de aprendices adultos de inglés". En C. Muñoz (eds.), *Trabajos en Lingüística Aplicada*, Barcelona: AESLA, 171-178.

RAMAJO CUESTA, A. (2008): *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (Memoria de Máster)*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 2009.

RICHARDS, J. y RODGERS, T. (1986): *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis,* Cambridge: Cambridge University Press.

SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning,* London: Edward Arnold.

SKEHAN, A. y DÖRNEY, Z. (eds.) (2003): "Individual differences in Second Language learnig"en *Studies in Second Language Acquistion*, capítulo 18, 589-630.
<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2003-dornyei-skehan-hsla.pdf> [consulta: 14/09/2014]

STEVICH, E. (1986): *Images and options in the language teaching*, Oxford: O.U.P.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

SWAIN, M. (ed.) (1985): "Communicative competence: some roles of comprenhensible input and comprenhensible output in its development", Gass y Madden, *Input in second language acquisition,* Massachussets: Newbury House Publishers.

TRUJILLO SAÉZ, F. (2014): "Aulas creativas", *Educadores*, nº 249, 24-37.

ZANÓN, J. (2007, [1988]): "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual", *Marco ELE. Revista de didáctica*, 5.

Propuesta curricular de principios emotivos en el aula de español como lengua extranjera

Marcelino Cotilla Vaca
Liceo Linguistico Marcelline Tommaseo de Milán

1. Punto de partida

Del mismo modo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y, en concreto, del español como lengua extranjera, ya hace décadas que se promueve y se investiga sobre una programación de principios emotivos, creemos que, como extensión de la cultura de la lengua y como eje principal de las programaciones del español lengua extranjera en el mundo la clase de literatura del español merece una atención primordial.

Por nuestra parte, quisimos plantear un método de trabajo que partía del texto literario como fuente de emotividad y con el principio de que el primer encuentro emocional, si positivo, entre el texto y el lector debía luego plantearse como el inicio de una relación en la que profundizar. Se trataba de fomentar de algún modo el paso de un estilo de aprendizaje basado en unos límites fuertes del ego, en donde el currículo está fuertemente estructurado y la ambigüedad no posee gran cabida, propios de la escuela italiana en general, a unos límites débiles, que "se correlacionan con la intuición, el sentimiento y la percepción". Y, justamente, "los límites del ego flexibles[, que] se relacionan con la desinhibición y potencialmente con la apertura a los procesos inconscientes[,] suelen fomentar la empatía y la capacidad para asimilar otra lengua y otra cultura" (Ehrman 2000: 91-95). Añadamos en nuestro caso que esa otra cultura conlleva la otra literatura, la de la lengua extranjera.

Intentamos en todo el proceso aminorar los elementos que interferían de modo negativo, e incluso muy negativo, sobre la relación entre alumno y texto, propios del currículo estructurado por cuanto que basado fundamentalmente en la historia de la literatura y no en la literatura, entendida esta como corpus de textos emotivos. Partimos de la consideración del alumno no básicamente como depositario de conocimientos teóricos sino como lector, lector al que querer atrapar en el sugestivo mundo de la literatura en español.

Si la teoría sobre adquisición de segundas lenguas nos habla de la existencia de una serie de *interlenguas*, que son aproximaciones a la lengua meta, donde los errores son naturales, inevitables (Arnold 2006: 3), será igualmente justo comprobar que el alumno en la interpretación del texto literario en lengua extranjera operará bajo los mismos parámetros de evolución, de *intercódigo* crítico sobre la literatura extranjera. Su error es ni más ni menos la ocasión favorable para revertir la ansiedad y el error en *zona de aprendizaje*, es el espacio de la ambigüedad de los límites débiles del ego.

Por otro lado, aprovechar el cambio cognitivo que implica el aprendizaje del nuevo idioma (Guiora 1984) para estimular un diferente acercamiento al texto literario en lengua extranjera conlleva de paso un menor extrañamiento y, consecuentemente, una habitualidad que aleja la ansiedad en un estadio más avanzado de la lengua, una vez que esta se ha incorporado como instrumento que habla de sentimientos y connotaciones emotivas, en donde el disfrute de la belleza del texto es una finalidad en sí misma.

2. Análisis del grupo de estudiantes

Cabe decir que los alumnos con los que trabajamos pertenecían a un instituto aventajado por sus condiciones de aula. Se trataba de un grupo de once alumnas, todas de sexo mujer, de un instituto de orientación lingüística en el último año de la llamada escuela superior previo al ingreso a la universidad. Las once alumnas habían cumplido o cumplían los dieciocho años durante el curso escolar 2013-2014.

De entre las once, siete acababan de superar el examen DELE B2 del Instituto Cervantes y se hallaban, pues, en una franja avanzada del conocimiento de la lengua española. De las restantes una de ellas, aunque matriculada por consejo nuestro para el examen, había manifestado problemas personales el día de la prueba y no pudo acceder a ella. A otras dos se les había aconsejado que se no se presentaran a dicha prueba, puesto que considerábamos que habrían encontrado serias dificultades para su superación al hallarse manifiestamente por debajo de los mínimos exigibles para afrontarla. La undécima alumna había elegido por sí misma no presentarse al examen y, aunque había sido diagnosticada dentro del espectro de la dislexia y poseía problemas de discalculia, su nivel se correspondía a la media de las siete que habían superado la prueba, e incluso su nivel oral era superior a la media, puesto que uno de los dos padres era incluso nativo. De las ocho alumnas matriculadas, solo dos de ellas se encontraban en un nivel bajo de la franja del B2: una de ellas no se presentó, como ya advertíamos; la otra obtuvo buenos resultados en la prueba de interacción y expresión escrita, aceptables en la expresión escrita y solo el mínimo en la comprensión de lectura.

El grupo estaba ya formado en los principios de la literatura española del Siglo de Oro, había leído *Don Quijote de la Mancha*, la poesía romántica e incluso conocía la figura de Bécquer como emblema del movimiento simbolista español y europeo.

3. Método de trabajo

A las alumnas se les presentó en dos momentos del año (finales de noviembre y principios de febrero) dos series de textos de sendos géneros literarios (poesía lírica en un primer momento, narrativa en un segundo momento), distribuidos físicamente sobre sillas dispuestas casualmente por el aula. Cada texto ocupaba una cara de un folio y sobre el folio solo se disponía el texto sin ningún tipo de referencia a autor, época o movimiento.

Se trató de catorce textos de poesía lírica en una primera fase y de otros catorce de narrativa (fragmentos de novelas, cuentos e incluso microrrelatos), pensados desde una

perspectiva de línea continuativa de la historia de la literatura en español: poesía becqueriana del siglo XX en español, por un lado; narrativa hispanoamericana por otro. La consigna consistía en ir pasando por las sillas aleatoriamente, recoger al azar un texto, leer cuanto se quisiera de él (una palabra, un verso o una línea, una estrofa o un párrafo o el poema o el fragmento completo) deteniéndose el tiempo que cada una de ellas estimara oportuno. Si el poema o el fragmento narrativo les gustaba especialmente (la expresión usada fue *si os enamora*), la alumna en cuestión se quedaba sentada y el fragmento podía considerarlo propio e inalienable. Cada una podía elegir si cambiar muchas, pocas o ninguna vez de silla y por tanto de texto, hasta que al final cada una llegara a confesar su completa satisfacción (o enamoramiento) por el texto seleccionado.

Una semana antes de la selección de textos, y con el objetivo de preparar al grupo se eligió realizar una serie de técnicas de relajación, siguiendo las propuestas de Rubio (2004), no a través de la música pero sí del ritmo y la respiración. Nuestra experiencia nos revelaría, como veremos a continuación, que tales técnicas, muy útiles, habían sido aplicadas en nuestras clases solo escasamente por problemas de tiempo asociado a la progresión del curso.

Después de la selección de los textos a cada alumna se le preguntó por sus impresiones iniciales sobre el texto. Después de estas primeras declaraciones, el docente intervino para señalar una lista de los autores y se pasó a la catalogación por épocas o movimientos para una organización curricular del curso. Una vez fijada la lista de los textos (en un primer momento solo textos líricos y en el segundo cuatrimestre los de narrativa) se pedía a cada alumna una profundización y una exposición oral ante la clase sobre el poema o fragmento elegido para semanas o incluso meses sucesivos.

El material elaborado por la alumnas, aunque luego completado o revisado por el docente, serviría posteriormente como apuntes para toda la clase y en el desarrollo del currículo se reducirían al mínimo las lecciones frontales, todo lo más se plantearían momentos de lección frontal para la revisión de los textos y autores analizados por cada alumna. El objetivo era el de conceder a las alumnas no solo la confección del currículo, sino también el desarrollo de los temas, potenciando así la capacidad de autonomía.

Tal método de trabajo seguía todas y cada una de las propuestas elaboradas por Brown (1994: 43- 44).

4. Primeras reacciones

En la elección de noviembre (es decir, la de los textos de poesía lírica) cuatro alumnas manifestaron especial interés en cuatro fragmentos líricos: dos sonetos de amor de Miguel Hernández, "Retornos del amor en los vividos paisajes" de Rafael Alberti, "Niña" de Octavio Paz y "Táctica y estrategia" de Mario Benedetti. Otra alumna manifestó su aprecio, aunque con menor entusiasmo inicial, por "Sonatina" de Rubén Darío, lo que fue motivo de diálogo, ya que dicha actitud no se correspondía a la consigna inicial de *enamoramiento*. Al final, la alumna fue la que decidió por sí misma, llevar adelante el texto.

En la elección de febrero empezaron a revelarse algunos pequeños milagros. Una alumna particularmente aventajada, amante de la literatura, pero asimismo infinitamente tímida y callada, eligió los microrrelatos de Augusto Monterroso; una segunda igualmente introvertida que había preguntado por qué no había textos de mujeres en la inicial propuesta de poesía lírica, eligió el cuento de la única autora del programa (detalle que, como ya señalábamos, le era desconocido), "El umbral" de Cristina Peri Rossi, con un personaje femenino que afronta las dificultades de comunicación; una tercera, con una historia familiar conflictiva seleccionó "La increíble y triste historia de la cándida Eréndira..." de García Márquez.

En el análisis, no solo del texto lírico, sino también narrativo, la orientación siempre fue la de invitar a las alumnas a señalar sus propias sensaciones personales, pero creemos que esa primera sensación resultó tan mágica como inexpresable, justamente porque de enamoramientos hubo varios y todo fluyó en ese dulce "no se qué que queda balbuciendo" de San Juan de la Cruz.

5. Problemas y remedios

Ya la elección tuvo sus primeros problemas, que más que problemas, siguiendo a la profesora Arnold (2006: 3) se convirtieron en retos para nosotros.

En el proceso de selección una de las alumnas menos aventajadas seleccionó uno de los poemas metafísicos y metaliterarios de Octavio Paz, que era a su vez uno de los textos más complejos de los propuestos y de los que se incluyeron en el currículo final.

La propia actividad de exposición oral a la que vendría posteriormente concedida una nota oral de clase conllevaba un riesgo de ansiedad notable. Como advierte Aoki (2000: 166), a muchos alumnos el hecho de que el profesor les coloque en la situación inquietante de tener que exponer en clase puede generar unas condiciones de ansia poco recomendables. Sin embargo, cabe decir en nuestro caso que todas las alumnas contaban ya con experiencias de exposición oral en la primera lengua extranjera, el inglés, y que, por lo demás, tal actividad les serviría para reproducir las condiciones más similares posibles al *Esame de Stato Complessivo (ESC)*, en donde deberían demostrar delante de un tribunal mixto de profesores propios y externos todos sus conocimientos no solo de español sino también de otras tres lenguas (la propia, italiano, la primera lengua extranjera, el inglés y, la segunda, el francés), así como de otras tres asignaturas (filosofía, historia y matemáticas), tanto en un ámbito escrito como en uno oral.

En concreto, la exposición oral de la alumna que había escogido la poesía de Paz reveló serias dificultades para una interpretación coherente. Llevados por la tradición escolar, fuimos nosotros mismos los que reaccionamos inadecuadamente ante una interpretación que partía de la biografía del autor para explicar un texto pretendidamente atemporal, ahistórico, inespacial. Después de una nota claramente negativa, se invitó a la alumna a una entrevista personal y sus palabras conclusivas fueron: "¡Ah, profesor, entonces lo que usted quería es que yo hablara de mí misma! Eso es más fácil pero más difícil al mismo tiempo". Sin pretenderlo inicialmente, habíamos conseguido

revertir la zona de error y ansiedad en *zona de aprendizaje*. Tocada la emotividad, fue esta la que intrincándose por las sugerentes zonas del humanismo, nos había ganado el terreno, aun habiendo sido nosotros demasiados parcos en su aplicación.

Un segundo problema se revelaría meses después. El día de la segunda selección de textos, en concreto de los textos de narrativa, dos alumnas se encontraban ausentes. Se podría haber pensado en dejar la selección para un momento en donde todas ellas se hallaran presentes en clase, pero la práctica nos decía que la estrechez de los tiempos no permitía mayores concesiones, bajo peligro de hacer saltar la lógica de la línea temporal de exposiciones orales.

Para resolverlo intentamos una vía que no funcionó directamente pero de la que llegamos a sacar algún provecho: que las compañeras, además de pensar en un texto para sí mismas, teniendo en cuenta el modo de ser de las otras dos seleccionaran un texto para aquellas. Nadie eligió ningún texto, porque sentían una responsabilidad muy grande en ese gesto, lo que reveló paradójicamente la alta consideración del método que estábamos llevando a cabo y la sacralidad que para ellas implicaba la elección.

Por ello, el siguiente paso consistió en proporcionar a una de las dos alumnas, la de pensamiento más fluido, tres fragmentos no seleccionados previamente por el resto de las compañeras, de tres novelas: de *El Señor Presidente* de Asturias, de *Pedro Páramo* de Rulfo y de *El túnel* de Sábato. Obviamente intuíamos que la alumna se decantaría por este último, visto la mayor inmediatez y el mayor realismo de la prosa de Sábato frente a la más barroca y menos realista de los otros dos autores. Y así fue.

A la segunda alumna, que manifestaba también problemas ligados a la dislexia, aunque sin hallarse certificada, se prefirió que afrontara la lectura de narrativa breve y se le proporcionó la "Parábola del palacio" de Borges, un fragmento de *Aura* de Carlos Fuentes y otro de "Casa tomada" de Cortázar. En este caso, y dado que conocíamos algunas preferencias literarias de la alumna, sospechábamos que habría elegido el primer texto, como sucedió. Curiosamente, en la ronda de textos narrativos para todo el grupo la compañera de pupitre de esta última alumna, había pensado en seleccionar para ella este mismo texto, es decir, la "Parábola del palacio". No fue elegido por su brevedad, ya que la alumna no conocía la extensión de los demás ni si esto era un capítulo de novela. Sin embargo, sí que reaccionó, después de elegirlo, de un modo que reveló inmediatamente su predisposición al relato breve como género. Intento reproducir sus palabras lo más fielmente que mi memoria puede:

- Pero profesor, este texto parece una historia completa.
- ¿Y eso por qué?
- No, lo digo porque no sé cómo puede seguir después, está como muy apretada, hay muchas cosas juntas.... Y tampoco parece el final...

Sin embargo, el principal problema se reveló a principios de marzo, ante la proximidad del *Esame de Stato Complessivo (ESC)*. Ante la sistematicidad y el método distinto al que se hallaban acostumbradas y preparadas con el objetivo de afrontar el examen final

por vías conocidas y tranquilizadoras, se reveló nuestro método como un motivo de ansiedad, que se venía a unir a la ansiedad del examen.

Creemos que fue un error por nuestra parte, al menos en un primer momento, no haber sabido transmitir a las alumnas a través de un mayor uso de técnicas de relajación, la importancia del texto en sí y el ahondamiento en su comprensión personal como fuente de conocimiento a través del cuerpo, la modulación de la voz y la reflexión interna. Nuestro método, puesto en marcha sin ambages, había alterado las condiciones óptimas de aprendizaje mediante la imposibilidad de mantener o incluso crear condiciones de flujo (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi 1998). Si en la actitud del profesor de lengua extranjera residen buena parte de las posibilidades de reducir el ansia en los alumnos que la aprenden, por cuanto que se crea "una zona segura donde el alumno no tiene miedo a tomar los riesgos implícitos en expresarse en una lengua extranjera" (Arnold 2006: 3), debemos asimismo propiciar esa zona de seguridad al enfrentarnos con el texto literario. En estos casos, se puede recurrir a técnicas estéticas, siguiendo el método Lozanov de estudio del entorno, como las propuestas por Hooper Hansen (2006: 236-7), a propósito del uso de la música, por ejemplo.

Las representantes de la clase expusieron al docente sus inseguridades e incluso exasperación, días después el docente fue convocado por la coordinadora lingüística (la compañera de inglés) y la directora del instituto para analizar la situación. Fue el momento más crítico de nuestro trabajo. En ese momento tuvimos que optar por una de las sugerencias de la coordinadora, es decir, repartir una serie de fotocopias que afrontaran con mayor detalle la cuestión teórica (de historia de la literatura). Dicho de otro modo, ¡la menos interesante de nuestro objetivo!

Sin embargo, fue en este caso el ambiente, y el departamento, el que suavizó la radicalidad del método y el que, paradójicamente, favorecería el objetivo final. Lo que inicialmente había sido sentido como una renuncia personal por nuestra parte, acabó convirtiéndose en un elemento fundamental de ese éxito, porque permitió bajar notablemente la ansiedad de la clase. Al final, también gracias a este pequeño gesto, el grupo acabó comprendiendo los objetivos del trabajo, se concentró en él e incluso logramos que algunas alumnas proyectaran sus propios sentimientos y catalizaran sus problemas personales a través de los textos.

Por solo citar un ejemplo, la alumna que había elegido a Miguel Hernández lo hizo solo semanas después de perder a su padre y se volcó en el sufrimiento del autor penetrando en sus metáforas e imágenes de un modo particularmente emotivo y emocionante. Por su parte, la alumna menos aventajada y que tantas dificultades tanto a nivel lingüístico como de análisis literario había manifestado durante el año, logró realizar en el *ESC* un análisis metafísico y metaliterario sobre la poesía de Paz profundamente personal y emotivo. La alumna en cuestión había asumido el riesgo y lo había interiorizado sacando provecho, favoreciendo con ello su autoestima, según las indicaciones de Oxford (2000: 81). En nuestro caso, una bajada de la ansiedad en el alumno consiguió no solo apreciar el método de trabajo sino incluso identificarse tan plenamente con él que hasta llegó a proporcionar resultados positivos ni siquiera previamente pretendidos.

6. Previsiones

Para el año 2014-2015 contamos ya con la experiencia pasada. Afrontamos una clase de quinto año difícil, un grupo muy reducido (solo cinco alumnas), con grandes incomprensiones entre sus elementos y escasa colaboración entre ellas. Sin embargo, ya hemos conseguido dos pasiones: una por las novelas ejemplares de Cervantes y otra por *La vida es sueño*, que a una alumna bastante desmotivada solo semanas antes, le haría exclamar: "¡Ah, pero si es precioso, a mí me recuerda a Descartes!".

Al grupo de tercer año no lo conocemos, porque para nosotros es un nuevo grupo, pero el cuarto nos permite albergar grandes esperanzas. También en este grupo hemos dado pasos de gigante, incluso más si cabe que en el quinto que se acaba de marchar del instituto. De las nueve alumnas iniciales, seis confesaron el primer día que no les gustaba la literatura. Una de estas seis se marchó al final eligiendo hacer para estas primeras semanas de escuela una presentación personal sobre la poesía mística de San Juan de la Cruz, que es para sorpresa y maravilla de muchas de ellas también poesía erótica. Toda la clase me había pedido voluntariamente exponer distintos temas representados en *La Celestina* y la conclusión fue:

- Profesor, es que nosotros no sabíamos que la literatura hablaba de estas cosas.
- ¿De qué cosas?
- De las nuestras.

Creemos que los libros de texto de historia de la literatura deberían y deben ser revisados con el objetivo de plantear prácticas abiertas de elaboración del currículo programático. La negociación con el alumno y con los compañeros del departamento resulta, como recuerda Schumann (2006: 59), "la única alternativa, y sospecho que cuando los profesores dejan de negociar dejan de motivar". Solo así pondremos en marcha de una vez por todas la tan traída y llevada autonomía en el aprendizaje que tan dispuestos estamos a apoyar desde el punto de vista teórico. Solo así tocaremos, a la vez, la esencia de las clases de literatura, que no es más (ni menos) que el texto literario y la larga sucesión de emociones esperadas e inesperadas que el texto posee en potencia.

7. Propuesta de principios emotivos

Para ello habrá que fomentar una educación en general que forme hombres y mujeres emotivamente dignos, sinceros, pacíficos, solidarios, tolerantes, libres, grandiosos. Y para tal propósito los principios del currículo son practicables, concretos:

Autonomía, pero real, no la que se menciona en los congresos y luego se ajusta por una ley de mínimos a las necesidades del camino. El alumno elige el programa, el profesor (nada más y nada menos) que propone.

Reivindicar para el alumno los derechos del lector. Para esto hay que eliminar el error como método de evaluación e implantarlo como método de aprendizaje: no "qué has hecho mal, qué has analizado mal", sino qué has sabido hacer y qué puedes darme

(tú, lector-alumno, a mí, lector-profesor). Y no solo el error lingüístico, que por supuesto, sino incluso el error de interpretación textual. Yo estoy en camino, os invito a caminar conmigo en este replanteamiento de nuestra función de padres comprensivos y no reprensivos.

Honestidad emotiva: qué sientes delante del texto, tú lector frente a mí lector.

Honestidad intelectual: qué crees realmente que dice el texto.

Conocimiento de sí mismo. El primero, el profesor consigo mismo, que no "enseña historia de la literatura" sino que "propone textos literarios"; que no es profesor de literatura española, sino de una literatura sin fronteras políticas: literatura hispánica, una lengua y una única literatura. No existe la literatura hispanoamericana: existe la literatura en español no importa de dónde, ni de cuándo, sí importa cuánto emociona. Y, claro, por encima de todo el autoconocimiento del alumno, ¿de verdad te emociona esto que dice el profesor que emociona?

Diálogo: Acuerdo de mínimos sobre el texto, eventualmente sobre su autor (no necesariamente) y, eventualmente, sobre su época (con mayor razón, tampoco necesariamente).

Emoción: Crear las condiciones de aula necesarias para llorar, reír, cantar, gritar, suspirar y callar. El mejor lenguaje para el aprendizaje de la lengua.

Referencias Bibliográficas

AOKI, N. (2000): "La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno", Arnold, J. y Brown, H. D. (2000a), 159- 171.

ARNOLD, J. y BROWN, H. D. (2000a): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

ARNOLD, J. y BROWN, H. D. (2000b): "Mapa del terreno", Arnold, J. y Brown, H. D. (2000a), 19- 47.

ARNOLD, J. (2006), "Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera", *Études de Linguistique Appliquée,* 139, 2006.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm> [consulta: 18/09/2014]

ARNOLD, J. (2009): "Affect in L2 Learning and Teaching", *Elia,* 9, 145-151.

BROWN, H. D. (1994), *Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Methodology*, New York: Prentice Hall Regents.

CSIKSZENTMIHALYI, M. y CSIKSZENTMIHALYI, I. (1998): *Experiencia óptima*, Bilbao: Desclée de Brouwer.

HOOPER HANSEN, G. (2000): "Aprender con el corazón: la perspectiva de Lozanov", Arnold, J. y Brown, H. D. (2000a), 229- 242.

OXFORD, R. L. (2000b): "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas", Arnold, J. y Brown, H. D. (2000a), 77- 86.

RUBIO, F. D. (2004): *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

SCHUMANN, J. H. (2000): "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas", en Arnold, J. y Brown, H. D. (2000a), 49- 62.
TSUI, A. B. M. (1996): "Reticence and anxiety in second language learning" en Bailey, K. M. y Nunan, D., (eds.): *Voices From the Language Classroom,* Cambridge, Cambridge University Press, 145-167.

Aproximación a la interlengua de los alumnos sinohablantes de ELE

Víctor Coto Ordás
Universidad de Oviedo

Este trabajo encuentra su justificación en la necesidad de dotarnos de estrategias para enseñar de una manera más efectiva al creciente número de alumnos chinos que recibimos en nuestros centros, ya que, en ocasiones, algunos aspectos especialmente problemáticos de nuestra lengua no se presentan de una manera adecuada debido a nuestro desconocimiento del tipo de errores que suelen cometer y al origen de los mismos. Ello contribuye en ocasiones a crear un estado de frustración entre ciertos alumnos sinohablantes que no se consideran capaces de alcanzar un alto grado de competencia lingüística; frustración motivada, también en parte, por el hecho de que se les haya podido inculcar desde pequeños la idea de que el error es un síntoma de fracaso. El objetivo de esta investigación consiste, por tanto, en que los datos puedan servirnos de punto de partida para validar la adecuación de nuestros currículos –habitualmente basados en los descriptores de los distintos niveles de competencia lingüística propuestos por el Consejo de Europa (2002)– a los distintos ritmos de apropiación de nuestra lengua por parte de nuestros alumnos chinos, cuyo número crece vertiginosamente año tras año.

1. El error y la interlengua

1.1. La consideración del error

Los errores, su clasificación, su comprensión y su eventual erradicación han constituido durante décadas un campo de batalla para los profesores de segundas lenguas, hasta tal punto que, como afirma Sonsoles Fernández (1998: 20), el profesor no "entiende cómo, si lo ha enseñado bien y lo ha explicado clara y expresamente, se vuelve a cometer el mismo error". Sin embargo, este no constituye más que el reflejo del intrincado proceso de apropiación de una segunda lengua y muchas veces no puede ser explicado tan solo desde el punto de vista de la descripción lingüística, ya que hemos de recurrir en ocasiones a conceptos propios de las teorías de adquisición y de la psicolingüística para entender los procesos cognitivos y socio-cognitivos que se están produciendo.

Fries (1945) y, posteriormente, Lado (1957) propusieron el análisis contrastivo como vehículo para identificar ciertas áreas de dificultad en el aprendizaje de una segunda lengua en función de las diferencias y similitudes entre la lengua materna de los alumnos y la lengua objeto de estudio. En esta época el error era considerado como el resultado de un proceso de interferencia entre esas dos lenguas y como un hábito nocivo que debía evitarse a toda costa, pero rápidamente se vio que la Lingüística Contrastiva era incapaz de predecir la mayor parte de los errores, dado que en ellos pueden influir

un gran número de variables individuales relativas a estilos de aprendizaje, aptitudes, hábitos lingüísticos o conocimiento de otras lenguas.

A partir de los años 60-70 este enfoque comenzó a ser cuestionado porque se centraba en la descripción de los sistemas lingüísticos y no en la producción real de los alumnos, lo que propició que comenzaran a analizarse de manera cuantitativa y cualitativa las desviaciones de la norma con el fin de estructurar y secuenciar mejor los contenidos y las programaciones didácticas (Corder, 1967). Para la corriente de investigación conocida como *Análisis de Errores* el error deja de estar estigmatizado y comienza a considerarse como algo natural, fruto del proceso de apropiación de otra lengua.

1.2. La interlengua

Madurando la idea de que el error es un síntoma del aprendizaje, Selinker (1972) formula el concepto de interlengua, según el cual, en el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua, el hablante produce un sistema lingüístico de transición denominado *interlengua* que combina rasgos de la lengua materna y de la lengua meta. Lo novedoso de este planteamiento radica en que ya no se tiene tan solo en cuenta los errores de los alumnos, sino también las producciones correctas.

1. Vive con su gatos. (A2[1])
2. Tiene el pelo rizado y lleva la raya al medio. (A2)
3. En la fiesta tuvo mucha gente. (B1)
4. A veces es un poquito testarudo. (B1)
5. Yo hago mucho amigo español. (B2)
6. Después de cada misión, El Lobo tiene que entregar su pistola a su jefe. (B2)

Respecto a la interlengua, cabría decir que se trata de un sistema lingüístico transitorio, ya que está en constante evolución, e idiosincrático, puesto que cada alumno desarrolla un sistema propio y diferente del de los demás. Según Sánchez Jiménez (2009: 5), consistiría en un sistema lingüístico individualizado que atraviesa sucesivas etapas que lo van acercando progresivamente al sistema de la lengua meta, conforme el hablante va incorporando nuevos conocimientos y reestructurándolos.

En ocasiones, se puede observar un fenómeno, denominado *fosilización,* que consiste en una tendencia por parte de ciertos alumnos a preservar usos, reglas o estructuras "incorrectas" que en ese nivel de competencia otros alumnos han sido capaces de erradicar mediante el aprendizaje u otro tipo de estrategias. Según Baralo (1999: 30), este fenómeno se da con mayor frecuencia en aquellos rasgos más idiosincráticos y específicos de la lengua meta. El problema radica en que no se trataría de errores propios de ese estadio de aprendizaje, sino en estructuras "erróneas" que se han adquirido y no evolucionan. Así, por ejemplo, en el caso de los alumnos sinohablantes, la confusión entre oclusivas sonoras y sordas (*diempo/tiempo*), que acostumbra a producirse en

1. Cada vez que hagamos referencia a un nivel del *Marco Común Europeo de Referencia* (*MCER*), se referirá al nivel de la asignatura que estaba cursando el alumno que ha cometido ese error, no a los descriptores del *MCER* ni a su nivel "real" en términos de competencia lingüística.

los niveles más bajos, suele corregirse de manera progresiva hasta quedar convertido en algo residual, fuente tan solo de errores esporádicos: *la madanza de ETA* (*B2*). Sin embargo, hemos podido observar que en el caso de ciertos grupos consonánticos la prevalencia de este tipo de errores es mayor, por lo que pueden llegar a quedar fosilizados: ¿campias novio frecuentemente? (B1); *me encanda* (B1), *aunque hay dificuldades* (B2), *quiero que el accidente no ocurra nunga* (B2). De la misma forma, en el caso de la confusión entre líquidas[2], el problema suele superarse en torno al nivel B1, pero cuando aparecen varias líquidas próximas, la persistencia del error es mucho mayor, especialmente en la producción oral: *un homble perigroso* (A2), *la película* Crepúscuro *(B1)* y *la perícula* Mal Adentro (B2).

2. Análisis de errores y descripción de la interlengua

2.1. Datos de la muestra

Hemos tratado de centrarnos en particular en los errores de tipo interlingual, los que se producen por interferencia con la lengua materna de los hablantes. Para ello, nos hemos propuesto describir algunas características de la interlengua de los alumnos sinohablantes de ELE en situación de inmersión lingüística a partir de la recopilación y el estudio de un corpus compuesto por cientos de textos orales y escritos (ensayos, exámenes, grabaciones, vídeos, cómics, entradas de blog, tuits...).

7. ¡Buscar! Estoy buscando una chica. La chica es una asiática, no muy alta y delgado. El color de la piel es un poco blanca. Tiene el pelo largo y monero.
   [Extracto de una tarea de *Vocabulario* (B1)]
8. Quiero que la fábrica de la lavadora pueda producir las lavadora más sano y salvo.
   [Extracto de una tarea de *Gramática en el Contexto Comunicativo* (B2)]
9. Aunque el banco adoptar medidas para hacer la reestructuración de los activos, no todavía puedo reducir el 'números rojos'. [Tuit de la asignatura *Español de los Negocios* (B2)]
10. A ver, así. Ya estás a punto de cumprir dieciséis.
    [Extracto de un cómic/grabación de la asignatura *Expresión e Interacción Orales* (B1)]

Si tomamos en consideración las aportaciones de la Teoría de la Interlengua, el análisis de errores ha de considerarse tan solo como el punto de partida para la descripción de la secuencia de desarrollo de determinadas estructuras, para lo cual aún resta analizar igualmente las producciones "correctas" y contrastarlas con aquellas que hemos incorporado a este estudio, lo que nos permitirá caracterizar mejor la interlengua de los estudiantes sinohablantes. Por otra parte, convendría observar la evolución de la interlengua de un grupo representativo de alumnos a lo largo de un periodo más amplio de tiempo para describir –cuantitativa y cualitativamente– cómo ha ido evolucionando y cuál es la secuencia de aprendizaje de las distintas estructuras. Para ello, se deberían utilizar herramientas de análisis estadístico y realizar un seguimiento personalizado de cada uno de los alumnos del grupo de control.

2. La diferencia entre [ɾ] y [r] no se aprovecha fonológicamente en el chino mandarín; de hecho, según Liu (2012: 38), el equivalente al fonema /r/ en chino sería /ʐ/, que tiene realizaciones de tipo retroflejo apico-palatal. Ello puede influir en que en los niveles iniciales nos encontremos ejemplos de sustitución de una vibrante por una lateral (*pelo* en vez de *pero* o *perro*).

2.2. Limitaciones del estudio

Entre las dificultades que nos hemos encontrado a la hora de realizar nuestro análisis algunas tienen que ver con la determinación del nivel de los estudiantes, ya que algunos alumnos han realizado un curso de un nivel distinto al que les correspondería según la prueba diagnóstica a la que se someten a su llegada a España. Ello se debe a que una gran parte de ellos comienza a estudiar español en verano y, transcurrido un año, debe acreditar un nivel de competencia lingüística determinado, B2 o C1, para poder matricularse en un programa de máster en España. Además, estos alumnos consideran –erróneamente, a nuestro juicio– que al finalizar un curso se debe promocionar al nivel inmediatamente superior, independientemente de si se han adquirido los conocimientos de ese nivel o no, por ejemplo: *Curso Intensivo de Agosto* (A1.2) > *Curso Intensivo de Septiembre* (A2) > *Programa Trimestral de Otoño* (B1) > *Programa Semestral de Primavera* (B2). Todo ello propicia que sus producciones a veces no se correspondan con lo esperable de los alumnos de ese nivel de competencia lingüística.

Por último, hay una cuestión de tipo metodológico que conviene comentar: al comenzar el análisis cuantitativo de los errores, nos dimos cuenta de que había una serie de estudiantes que cometían hasta tres o cuatro veces más errores que el resto de alumnos de la muestra, lo cual desvirtuaba los resultados. Véase a modo de muestra la transcripción pseudo-fonética de una tarea de la asignatura de *Expresión e Interacción Orales* (B1):

> 11. Olas días / soy Asusena // Woy a contal cómo fue el mehol sueño que aha tenido / nunca // Una noche cuando dolmía / estuwe un sueño // Me benia en Yanes con mis padres // Tendría una cos / una gasa con un wen jaldín // Todos los días tomalía un té /a'blalia con mis amingos en mi jaldín // En este haldín ablía nas flores / por ejemplo/ nas escenas / nas rosas / y nos tulipanes // Tambín en mi jaldín ablía una piscina pequeña // En mi sueño me casalía con un caballelo que sea muy wabo[3] [...]

Evidentemente, la producción oral de esta alumna no es consecuente con el nivel de la asignatura que está cursando y la presencia de este tipo de muestras desvirtúa las generalizaciones que podamos hacer a propósito de la interlengua de los alumnos sinohablantes en ese nivel. Por ello, propondría, como criterio metodológico, que en este tipo de estudio se descarten aquellas muestras de lengua que estén ostensiblemente por debajo o por encima de la media de un determinado nivel, dado que los alumnos pueden estar mal clasificados. A este respecto, también he de decir que en los textos de nivel avanzado hemos tenido que realizar una criba para filtrar aquellas tareas que pudieran constituir una mera adaptación de un texto español, dado que algunos alumnos han escrito ensayos sobre los que recaían ciertas sospechas de plagio.

3. [ˈolasˈðjas / ˈsojasuˈsena // ˈwojakoŋˌtalˈkomoˈfueːlmeˈhol ˈsweɲo keˈahateˈniðo /ˈnũnˠka // ũnã ˈnoʃʃekwaŋˌdoðoˌolˈmia / esˈtuwe unˈsweɲo // meˈβˌenjaenʲ ʃʃaneskomːisˈpaðˌres / teŋˌdriaunaˈkos / ũnaˈɣasakonũn ˈwenˠxaˌˈdin / ˈtoðosˌlosˈˌðˌiastomaˈl iauŋˌte / aˈβˌlaliakomːisaˈmĩnˠgosemːihaˌˈdin // poɾeˈxemplo / nasesˈθenaˌ / nasˌˈrosas / ˜inostuliˈpanes // tamˈbinemːixaˌˈdina ˈβˌliaunapisˈθinapeˈkeɲa // mːiˈsweɲōme kasaˈliakonũnˠkaβaˈjeloke'seaˈmwiˈwaβˌo]

2.3. Clasificación de los errores presentes en el corpus

En este apartado ofrecemos una clasificación de los errores presentes en nuestro corpus según ciertos criterios taxonómicos descritos por Alexoupoulou (2006: 20-29). Esta autora –siguiendo, entre otros, a Corder (1973)– considera que a nivel descriptivo se busca explicar los errores en función de los procesos "físicos" utilizados por el hablante (omisión, adición...), mientras que a nivel etiológico se trata de explicar las causas de los errores en base a procesos cognitivos o a factores como la interferencia (transferencia lingüística, hipergeneralización, etc.).

2.3.1. Atendiendo a criterios descriptivos, los errores que hemos encontrado en nuestro corpus se podrían clasificar en:

a) Errores por omisión, lo cual implica la ausencia de algún elemento necesario (morfemas de género y número, artículos, preposiciones...): *tiene cara redonda* (A2); *confié su opinión* (B1); *después una hora* (B1); *tengo miedo que las personas no entiendan* (B2); *esta cuestión todavía existe, aunque no pienso* (B2) o *tengo un amigo*[4] *se llama Juan* (B2).

b) Errores por adición de un elemento (un morfema, una palabra...) cuya presencia resulte redundante o incorrecta: *soy una estudiante* (A2); ¿te prefieres ver *películas o leer?* (A2); *en el año pasado* (B1); *no es importa que de dónde eres* (B1); *en el primer lugar* (B2); *cuando era de pequeña* (B2).

c) Elección falsa. Ello implica la elección incorrecta de una palabra –por ejemplo, una preposición o una conjunción– frente a otra que sería la correcta: *continua para la calle* (A2); *¿cuál ciudad es su preferencia?* (A2); *demás, soy una persona segura y sincera* (B1); *soy una chica un poco tímida a los desconocidos* (B1); *me acordaré a todos mis profesores y mi alumnos hasta siempre* (B2).

   Podríamos considerar como sub-categoría de esta los casos en los que se produce la elección incorrecta de una unidad léxica: *soy una persona ordinaria* (B1), en vez de *una persona normal*; o *la parte de la salud, que me gusta más, es mi boca* (B1).

d) Forma errónea, que se da por la inobservancia de las leyes que rigen, entre otras, la concordancia, la formación de palabras o la conjugación, o por desconocimiento de la forma exacta o de la ortografía/pronunciación de una palabra, por ejemplo, *soy un estuidante extranjera* (A2), o *eres tímido y un poco persimisto* (B1).

   Entre otros problemas, en los alumnos sinohablantes son muy típicos los errores derivados de la falta de concordancia dentro del sintagma nominal o a la hora de

4. Los problemas relacionados con la utilización de las oraciones de relativo por parte de alumnos sinohablantes de ELE han sido ampliamente descritos por muchos autores. Todos ellos (Méndez Marassa 2005; Liu 2012...) coinciden en que estos alumnos tienden a omitir el pronombre relativo debido a la falta de un pronombre similar en chino y a la dificultad para entender este tipo de estructuras. En chino, aparentemente, las oraciones adjetivas preceden a la palabra a la que se refieren, que ya no podrá ser considerada propiamente su "antecedente" (García Manzorro 2012: 18).

conjugar los verbos[5]: *tengo la cara redondo* (A2); ¿haces un trabajo que no gu*star?* (B1); ¡*ser caluroso a otros!* (B1).

e) Orden incorrecto de los elementos de la oración, por ejemplo: *me gusta el chocolate mucho* (A2); *va a me llamar* (A2); ¿tú tomar, qué? (A2); o *una chica que puede se desenvolver bien* (B1). A veces pueden darse casos de orden incorrecto de los elementos compositivos de una palabra, por ejemplo: *una falda-mini* (B1).

2.3.2. Si pretendemos clasificar los errores de nuestros alumnos en base a consideraciones de tipo etiológico que nos ayuden a comprender sus causas y a predecirlos, los siguientes criterios nos pueden orientar.

Las investigaciones en el campo del Análisis de Errores, basadas en taxonomías como la de Richards (1974), suelen distinguir entre *errores evolutivos*, que tienen que ver con la formulación de hipótesis acerca de la lengua meta a partir de un conocimiento parcial de la misma (*Deseo que hablo español bien* –B1–); *errores interlinguales*, motivados por la interferencia con la lengua materna u otra lengua que se haya aprendido previamente; y *errores intralinguales*, aquellos relacionados con la aplicación incorrecta de las reglas de la L2 (*Parece simpático y inteligente* –B1–).

Aunque nos pueda parecer que todos los errores pueden clasificarse de manera inequívoca conforme a esas categorías, en ocasiones resulta complicado determinar con absoluta certeza si nos hallamos ante un error interlingual o intralingual, ya que ambos mecanismos pueden estar operando y retroalimentándose mutuamente; así, cuando escuchamos a un alumno decir ¿Cuándos veces cena con sus amigos por un mes? (B1), no podemos estar seguros de si el uso de *Cuándos* se produce por la confusión entre el adjetivo interrogativo *cuántas* y la conjunción *cuándo* o si está motivado por la interferencia con su lengua materna, ya que en chino no existe la oposición fonológica entre fonemas sordos y sonoros en el caso de las consonantes oclusivas[6] y [d] constituye meramente un alófono de /t/.

Si nos centramos específicamente en los errores interlinguales, podemos distinguir, por tanto, entre dos tipos de errores debidos a la transferencia negativa de estructuras, usos y palabras de otra lengua:

a) Por interferencia con la lengua materna, que puede manifestarse en forma de calcos o préstamos lingüísticos, y, en casos muy extremos, en la utilización de la traducción como estrategia por parte de los alumnos: ¿Tú gustar beber licor de té? (A2). Esta oración parece ser una traducción literal de la oración china *Nǐ xǐhuān hē báijiǔ ma?*. Este tipo de interferencia condiciona muchos

5. Según Liu (2012: 41-45), "el sustantivo chino carece de cualquier marca gramatical, ni de género, ni de número, excepto en algunas ocasiones especiales en que el morfema o sufijo 们 /mən/, añadido tras un sustantivo [...], lo convierte en plural". Por su parte, "el verbo chino consta únicamente de un lexema. Para transmitir la información gramatical, hay que recurrir a pronombres, adverbios, partículas aspectuales o modales, etc.".
6. Según Liu (2012: 38), en chino mandarín el rasgo pertinente para la distinción entre consonantes oclusivas sería la aspiración, no la sonoridad.

aspectos de la producción de nuestros alumnos, desde el orden sintáctico hasta la producción oral.

b) Por interferencia con otra lengua. En oraciones como *Conoces alguien como esto? (B1)*, el error parece ser fruto de la interferencia con el inglés (*Do you know anyone like this?*). En otros casos, como *Yo gusto el chocolate* (A2), el error puede deberse bien a la interferencia con el chino mandarín, en el que el pronombre wo/wǒ (我) puede equivaler a *yo/me/mí* e incluso al adjetivo posesivo *mi*, o bien a la interferencia con el inglés (*I like chocolate*).

Por lo que respecta a los errores intralinguales, los principales mecanismos universales –por lo tanto, no relacionados específicamente con la lengua materna de los hablantes– que operan en el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua y que pueden propiciar la aparición del error consisten en:

1) La hipergeneralización, que se da cuando los alumnos aplican indiscriminadamente una regla sin darse cuenta de las restricciones que puedan operar, por ejemplo: *teno un libro* (A2), *mi mejora amiga* (B1), *la sofá* (B1), *las poemas hermosas* (B2) o *sentiríamos incómodas demasiadamente* (B2).

2) La simplificación, proceso mediante el cual se eliminan aquellos elementos que el alumno considera redundantes, como los morfemas de género y número, o no relevantes, como el artículo: *tiene los ojos grande* (B1), *los zapatos son negro* (B1) o *estoy harta de que la gente hable de vida y muerte de Ramón* (B2).

3) La analogía, mecanismo mediante el cual establece una falsa relación de igualdad entre dos elementos en virtud de algún tipo de similitud semántica, fonética o formal: *espacialmente cuando conozco a una chica* (B1) o *así que podemos viajar juntas para aprobar comidas diferentes* (B2).

4) La asociación cruzada, que se produce cuando el alumno tiene en mente dos estructuras o dos unidades léxicas semánticamente relacionadas de las que se puede valer en contextos parecidos, y realiza la elección incorrecta, como utilizar *decir* en vez de *hablar*, o *ser* en lugar de *estar*: ¿puedes estar sociable cua*ndo eres con un extraño?* (B1); *llámame, si tiene interesa* (B1); *voy a ayudarlo para todos mis posibles* (B2) o *no es importa* (B2).

5) La hipercorrección, que consistiría en el fenómeno parecido al de la hipergeneralización, aunque, en vez de generalizar un paradigma o una estructura a partir de la forma más frecuente, es la forma más marcada y específica la que se utiliza en detrimento de aquella que obedece al patrón más habitual: *me parece que ella pueda hablar con el hombre* (B2) o *seguro que muera* (B2).

Asimismo, muchos autores han descrito un proceso conocido como *evasión* o *evitación*, que consistiría en evitar utilizar una estructura o una palabra acerca de cuyo uso el alumno no se encuentra muy seguro. Dado que este tipo de proceso es muy difícil

de detectar, al corresponder a una estrategia que no se manifiesta de forma lingüística salvo por la omisión de alguna palabra o estructura, no hemos podido proporcionar ningún ejemplo de su utilización.

3. La corrección del error

3.1. ¿Qué corregir?

Una vez que sabemos qué tipos de errores están cometiendo nuestros alumnos conviene que tengamos presentes ciertos criterios respecto a qué cuestiones corregir y cómo hacerlo. A este respecto, según Corder (1967), no todas las desviaciones en el uso de la norma tienen la misma consideración/gravedad, puesto que hay algunas que se deben meramente a cuestiones externas como la fatiga (*lapsus*), otras que se producen de manera esporádica (*faltas*) y pueden ser fácilmente corregidas, así como ciertos errores que se producen con cierta sistematicidad en función del proceso de evolución de su interlengua, aunque este último término aún no había sido acuñado. Debe ser, por tanto, a los errores que se producen de manera sistemática, a los que prestemos una mayor atención y, en particular, a los errores colectivos más que a los errores individuales. La mayoría de ellos consistirá en errores transitorios que podrán ser evitados mediante el aprendizaje y la reflexión.

Por otra parte, según Sonsoles Fernández (1998: 17), los errores más distorsionantes desde el punto de vista comunicativo consisten en los de tipo léxico y en los problemas de organización de la oración (elementos omitidos o sobrantes, problemas de orden, uso inadecuado de enlaces...), mientras que apenas distorsionan la comunicación los errores aislados referidos al mal uso de las formas verbales (tiempo, aspecto, número...), las discordancias nominales y los problemas en el uso del artículo y las preposiciones.

12. En el año pasado, viajé por casi todo el norte de España, siete ciudades. Hace una semana viajé a Iitanio durante 15 días. He vistado paisaje maravilloso. En España nunca la he vistado. Los catedrales, las calles y las personas, no me gusta nada. Cuando vuelvo a China, demostraré las paisajes a mis amigos. (B1)

Aunque resulta difícil abstenerse de corregir cada error morfosintáctico (*en el año pasado; he vistado; los catedrales*...), hemos de tener presente que lo que más dificulta la comunicación son los problemas de léxico, los de organización de la oración y los problemas de orden pragmático-discursivo. En el ejemplo *12*, pese a que podamos suponer que esta alumna pretende "mostrar" unas fotos a sus amigos en cuanto llegue a China, la última oración puede llegar a desconcertarnos. En otros casos, como en "descubrimos un barco grande acostándose" (Fernández, 1998: 17), el resultado puede llegar a ser absolutamente ininteligible.

Conviene, por tanto, dedicar también algún tiempo a reflexionar sobre este tipo de errores (selección léxica, marcadores del discurso, rección, orden oracional...), así como sobre cuestiones de tipo pragmático (funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales), que a veces ocupan un lugar secundario en nuestros programas.

3.2. ¿Cómo corregir?

Entre las estrategias que podemos utilizar a la hora de corregir, resulta muy útil elaborar una lista de errores extraída de los trabajos de los alumnos a partir de la cual se pueda hacer una reflexión grupal sobre el carácter gramatical y/o pragmático de los mismos. Otra estrategia bastante habitual consiste en pedir a los alumnos que se corrijan mutuamente las tareas.

Asimismo, también resulta posible señalar la causa del error y proponer al propio alumno que se autocorrija; para ello es habitual utilizar una clave de auto-corrección que le facilite identificar el tipo de error de que se trata. Así, por ejemplo, se podrían señalar cuestiones relativas a la división en párrafos (*dpa*); al uso de la tilde (*til*); errores ortográficos (*ort*) o de concordancia (*con*) con todo el nivel de detalle que se considere necesario en función del nivel de nuestros alumnos.

En el caso de la práctica oral se puede intervenir como en el transcurso de una conversación normal, esto es, cooperando con el alumno para que se exprese libremente sin que se sienta coartado y tolerando todo aquello que no distorsione la comunicación. Para ello deberemos negociar la información asintiendo, parafraseando, pidiéndole una explicación adicional... Simultáneamente, los demás alumnos pueden tomar notas acerca de las incorrecciones que se hayan podido cometer para, posteriormente, fomentar la reflexión sobre esas cuestiones.

4. Conclusiones

A partir de un corpus relativamente extenso de textos orales y escritos hemos hecho un análisis descriptivo de algunos errores cometidos con relativa frecuencia por los alumnos sinohablantes, lo cual puede contribuir a determinar tanto la secuencia de adquisición de las estructuras y contenidos de su L2 como las causas para la prevalencia de ciertos tipos de errores en su interlengua.

El análisis de los datos recabados –aunque modesto en términos cuantitativos y cualitativos– nos ha permitido extraer valiosas conclusiones a propósito de la programación o la evaluación en cuestiones tan relevantes como la consideración del error y las estrategias de corrección. Asimismo, la descripción de la interlengua de nuestros alumnos en grupos cada vez más heterogéneos y la concreción de aspectos relativos al tratamiento del error en clase de ELE nos permitirá fomentar el desarrollo de las distintas competencias lingüísticas de nuestros alumnos permitiéndonos abordar con mayor detalle aquellas cuestiones (gramaticales, fonológicas, pragmáticas...) que les resulten más complicadas.

Queda, no obstante, pendiente realizar una descripción más profunda del material que hemos recopilado que incluya también el análisis de las construcciones correctas, lo cual nos permitirá caracterizar con más detalle la secuencia de aprendizaje de los alumnos sinohablantes, las áreas de dificultad y los errores más fácilmente fosilizables en los distintos niveles del sistema lingüístico: fonético-fonológico (y ortográfico), morfo-sintáctico, léxico-semántico, discursivo y pragmático.

Referencias Bibliográficas

ALEXOUPOULOU, A. (2006): "Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva", *Porta Linguarum*, 5, 17-35.

BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco.

CONSEJO DE EUROPA (2002 [2001]): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: MECD – Anaya.

CORDER, S. P. (1967): "The significance of learners' errors", S. P. Corder (1981): *Error Analysis and Interlanguage,* Oxford: Oxford University Press, 161-170.

CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth: Penguin.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S. (1998): "Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa", R. Fente Gómez, A. Martínez González, y J. A. Molina Redondo (eds.), *Actas de las primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE (Madrid, noviembre de 1988)*, Málaga: ASELE, 13-29.

FRIES, CH. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor: University of Michigan.

GARCÍA MANZORRO, A. C. (2012): "Análisis de errores de aprendientes chinos de español", Memoria de Máster (Universidad de Sevilla, 2011), *Suplementos SinoELE*, 6.

LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor: University of Michigan.

LIU, N. (2012): *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*, Memoria de Máster, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

MÉNDEZ MARASSA, E. (2009): "Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos", Memoria del Máster (UNED, 2005), *Suplementos SinoELE*, 1.

RICHARDS, J. C. (1974): "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", J. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, Londres: Longman, 172-187.

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, D. (2009): "La adquisición de la lengua extranjera por estudiantes filipinos: análisis descriptivo y explicativo de la interlengua", *RedELE (Revista Electrónica de Didáctica de Español Lengua Extranjera)*, 18.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/ Revista/ 2010_18/ 2010_ redELE _ 18_04SanchezJimenez.pdf?documentId=0901e72b80dd6a2b> [consulta: 20/10/2014]

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL*, 10 (3), 209-231.

La influencia de de las variables diastráticas sexo, edad y nivel sociocultural en el nivel de conocmiento del plano morfológico de la lengua española en la educación secundaria obligatoria

Rafael Crismán Pérez
Universidad de Cádiz

1. Marco teórico

Nuestro trabajo parte del concepto de *variable* a la hora de abordar el terreno del estudio lingüístico. De este modo, nos hemos centrado en la denominada *variación lingüística* y la posibilidad de que existan diferencias significativas en los resultados de contraste entre diferentes variables diastráticas, concretamente la variable *edad* y la variable *sexo* en lo que respecta al conocimiento del plano morfológico de la lengua española tanto desde un punto de vista descriptivo (Coseriu 1991) como prescriptivo, así como una variable relativa al contexto socioeconómico, ya que hemos trabajado con centros denominados de *compensación educativa*[1] y centros que no se encuentran adscritos a un plan de compensación educativa.

De esta forma, nuestro planteamiento establece una serie de variables denominadas *independientes* (Morales Vallejo 2006) como son la edad, el sexo y el nivel socioeconómico, frente a una variable denominada *dependiente*, que en este caso está constituida por el conocimiento del plano morfológico de la lengua española. A partir de ahí podemos definir la variación lingüística como las diferentes posibilidades de uso y empleo que ofrece una lengua según los distintos factores que influyan en la comunicación (López Morales 1993). De esta manera, según Francisco Moreno (1998), existen cuatro posibilidades de variación lingüística. Una variación lingüística, pues, se define como el uso de un elemento lingüístico en lugar de otro, sin que esto implique ningún cambio de significado. El elemento que posee diversas expresiones es una *variable lingüística* y cada una de las expresiones de una variable se denomina *variante lingüística*. De esta forma, las cuatro posibilidades de variación lingüística son las siguientes:

- Variación lingüística producida a partir de variantes determinadas exclusivamente por factores lingüísticos.

- Variación lingüística a partir de variantes determinadas exclusivamente por factores extralingüísticos.

1. Según el Decreto 167 de 2003 de 17 de junio emitido por la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía por el que se establece la ordenación educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, se establece una serie de medidas de carácter compensador dirigidas al alumnado que se encuentre en situación de desventaja sociocultural, al perteneciente a minorías étnicas o culturales que lo precisen y a quienes, por razones sociales o familiares, no puedan seguir un proceso normalizado de escolarización. Estas medidas consisten, básicamente, en una mayor dotación de personal a los centros así como en la dotación de una partida económica extraordinaria.

- Variación lingüística a partir de variantes determinadas conjuntamente por factores lingüísticos y extralingüísticos.

- Variación lingüística a partir de variantes determinadas ni por factores lingüísticos ni por factores extralingüísticos (en estos casos, según el propio Moreno Fernández, el principal problema para abordar este tipo de variación depende de los límites de la investigación lingüística, la cual, mediante los parámetros actuales, no alcanza a abordar el problema en su magnitud).

A partir de ahí, existen, a su vez, cuatro tipos de variación lingüística en función de los diferentes niveles o planos de estudio: la variación fonético-fonológica, la variación morfosintáctica, la variación léxica y la variación en el discurso.

De esta manera, la mayoría de los investigadores de esta disciplina como Silva-Corvalán (1988), Sankoff (1988) y Serrano (2006) proponen una investigación variacionista que parta de los niveles básicos de la lengua y que contemple, también, los niveles lingüísticos superiores ya que, de otra manera, este estudio variacionista no sería efectivo en tanto que no se contemplaría la plena funcionalidad de las unidades analizadas, al no tener en cuenta la superposición de los factores tanto lingüísticos como extralingüísticos que intervienen en el proceso de la comunicación. En cualquier caso, tanto desde un punto de vista lingüístico como desde una perspectiva extralingüística, la variación supone el principio de todo estudio sociolingüístico, ya que esta disciplina estudia la proyección de las dimensiones y aspectos sociales en la norma lingüística en virtud del fenómeno lingüístico de la variación.

Actualmente, muchos de los investigadores siguen el modelo de Labov (1972), de manera que plantean cuáles son los factores extralingüísticos que influyen en el fenómeno de la variación lingüística. Así pues, los factores extralingüísticos que pueden influir en la variación lingüística pueden ser factores geográficos, sociales, culturales, contextuales o situacionales, históricos y temporales. A partir de ahí, podemos establecer diversos tipos de variación, en función del tipo de factores que influyan en la comunicación. No obstante, ya existía una disciplina que se encargaba del estudio de los factores que influyen en el estudio lingüístico a partir de los factores de variación de índole geográfico o territorial, la denominada *Dialectología tradicional* (Moreno Fernández, 1998).

Sin embargo, una de las principales diferencias es que la Dialectología tradicional solo se ocupa de este criterio geográfico, de manera que estudia, consecuentemente, las variantes diatópicas de una comunidad idiomática, mientras que la Sociolingüística, como hemos señalado anteriormente, se interesa por estos factores además de por muchos otros, por lo que también se vincula dentro de la Lingüística aplicada a otras ciencias, en este caso la Sociología o estudio de la población (Marcos Marín y Sánchez Lobato, 1991). En cualquier caso, hoy en día se distingue entre Dialectología y Dialectología tradicional, de manera que la primera se utiliza en muchas ocasiones como sinónimo de la Sociolingüística, mientras que la segunda encarnaría el patrón del que hemos hablado, referido solo a la variación geográfica.

De esta manera, si los factores que influyen en la comunicación son de tipo geográfico, hablamos de variación *diatópica*. Por otra parte, si los factores que influyen en la comunicación son de tipo social, hablamos de variación *diastrática*; en este tipo, influyen factores como la edad, el nivel socioeconómico, el nivel de instrucción y el sexo, aunque podríamos incluir otros factores como el estado civil y el nivel sociocultural familiar, además de otras muchas posibilidades. Por otro lado, si los factores que influyen son de tipo situacional o contextual, hablamos de variación *diafásica* (López Morales 1993).

A partir de este tipo de variación, cuando nos referimos a las diferentes producciones lingüísticas según los condicionantes y variedades diatópicas, hablamos de *dialectos* o *modalidades*. Por el contrario, si nos referimos a las producciones a partir de variantes condicionadas por los factores sociales hablamos de *sociolectos* y, si nos referimos a las producciones y usos lingüísticos condicionados por los factores de tipo situacional y contextual, hablamos de *idiolectos* o *registros lingüísticos*.

Las diferentes posibilidades de variación diastrática se subdividirían, a su vez, en niveles culto, estándar y vulgar, mientras que las diferentes opciones de variación diafásica se clasificarían en formal, estándar y coloquial o informal (Casas Gómez 1993).

Además de estas posibilidades de variación en función de criterios extralingüísticos, existe, también, la posibilidad de que exista un último tipo de variación lingüística en función del tiempo y de los factores históricos. Este tipo de variación es denominada variación *sincrónica* o *diacrónica*. De esta manera, hablamos de variación sincrónica cuando nos referimos al estudio lingüístico referente a un segmento temporal concreto, mientras que hablamos de variedad diacrónica cuando nos referimos al estudio lingüístico a lo largo del tiempo, sin pertenecer a un segmento temporal concreto.

3. La creación de un instrumento de medida del conocimiento lingüístico morfológico

Uno de los pilares de nuestro trabajo se centra en elaborar un instrumento capaz de cuantificar el nivel de conocimiento lingüístico de los informantes, concretamente, el conocimiento que los mismos demuestran con respecto al plano morfológico de la lengua española. Al tiempo que podamos contrastar este conocimiento con las posibilidades de variación que hemos expuesto anteriormente, principalmente en lo que respecta a las variedades diastráticas. De este modo hemos confeccionado una serie de usos tanto correctos como incorrectos desde un punto de vista prescriptivo, los cuales sí pertenecen a la norma descriptiva de numerosas comunidades de habla insertas en la comunidad lingüística de la lengua española con el fin de albergar un conjunto de ítems que pueda evaluar diferentes posibilidades de conocimiento lingüístico por parte de los informantes, concretamente en lo que se refiere al plano morfológico y al paradigma verbal y nominal del mismo. Así pues, nuestro instrumento parte de la recogida de una serie de datos como son el nombre, la edad, el sexo y el centro de estudio. Esta información conformará el conjunto de las variables independientes de nuestro estudio, de manera que estas serán las variables que serán contrastadas con el nivel de conocimiento que demuestren los informantes en lo relativo al plano

morfológico de la lengua española. De esta forma podremos establecer correlaciones significativas (Del Río Sadornil 2010) entre las variables independientes y la variable dependiente, a partir de lo cual podremos llevar a cabo un estudio estratificado de la población en función de su conocimiento lingüístico del plano morfológico. Cada uno de estos usos constituye uno de los ítems de la escala o instrumento y, finalmente, hemos sometido estos ítems a un criterio estadístico a partir del cual podamos hallar el poder discriminante de los mismos, con el fin de hallar el nivel de fiabilidad de la escala, a partir de la técnica estadística del *alpha de Cronbach*[2]. Tras recurrir al programa estadístico SPSS comprobamos que nuestro instrumento posee un alpha de Cronbach de *0.89*, por lo que podemos afirmar que nuestro instrumento mide sin error (se considera adecuado el índice del alpha de cronbach a partir de *0,7* y mejor cuanto más se acerque a *1*, (Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. 2011). De este modo, podemos observar el conjunto de ítems que compone nuestra escala en la *tabla 1*. Para la elaboración de la misma, decidimos recurrir a la tradicional bipartición del plano morfológico a partir de los paradigmas verbal y nominal, de manera que hemos formulado once ítems con respecto al paradigma verbal y diez ítems con respecto al paradigma nominal. En la siguiente tabla podemos observar los ítems en la columna izquierda, la media[3] de cada ítem en la segunda columna, la desviación típica[4] de cada uno de los ítems y el número de informantes que han compuesto la muestra en la última columna:

Ítems	Media	Desviación típica	Número
En clase habíamos veinte alumnos	, 2196	, 440	460
Yo no ha hecho el culpable	, 4261	, 505	460
Me se ha caído el lápiz	, 2630	, 077	460
El profesor me aprendió la lección ayer	, 4065	, 172	460
Callaros vosotros, por favor	, 2630	, 077	460
Irse ustedes para allá, por favor	, 1696	, 566	460
¿Vosotros se van a marchar ya?	, 4022	, 087	460
¿Te se ha olvidado en tu casa el libro?	, 2304	, 157	460
Si fuera hecho yo quien lo ha hecho lo diría	, 3522	, 817	460
¿Vosotros os vais a marchar ya?	, 2174	, 292	460
Venir mañana vosotros, por favor	, 2652	, 193	460

2. En psicometría, el *Alfa de Cronbach* es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, ya que se fundamenta en el promedio de las correlaciones entre los ítems. La principal ventaja de este coeficiente de consistencia interna como medida de fiabilidad de un instrumento es que permite evaluar la mejora o el empeoramiento de la fiabilidad de una escala a partir de la inclusión o exclusión de ítems. A partir de un índice de fiabilidad de *0,7*, la fiabilidad de una escala se considera aceptable (Abad, Olea, Ponsoda y García 2011).
3. Se refiere a la puntuación media obtenida en este ítem por los sujetos de la muestra de estudio.
4. La desviación típica es una "medida de variabilidad con propiedades estadística óptimas. Se calcula a partir de la raíz cuadrada de la varianza. Indica el grado en que un conjunto de valores se halla próximo a la media" (Herrera Soler, Martínez Arias y Amengual Pizarro 2011: 351).

Los sofales de mi casa están recién lavados	, 1543	, 168	460
A mi hermano le han regalado unos robores por su cumpleaños	, 3696	, 321	460
Le dije la verdad a mis padres	, 0717	, 834	460
Mi padre ha alquilado un chalercito en la playa	, 1913	, 375	460
Juan vive arriba mía	, 1043	, 604	460
Con esto va a ocurrir lo mismos como con lo anterior	, 1957	, 713	460
Apárate, que vas muy rápido	, 3196	, 682	460
Mi vecina, que su niño está estudiando, ha comprado un coche	, 2522	, 473	460
Jane es media española	, 1848	, 854	460
Los argores urbanos son un fenómeno de interés lingüístico	, 2239	, 732	460

Tabla 1. Instrumento de medición del conocimiento del plano morfológico

A partir de aquí, una vez que diseñamos y seleccionamos los ítems del instrumento en función del poder discriminante de los mismos, pasamos dicha prueba a los informantes que han compuesto nuestra muestra. Como henos podido comprobar, los ítems de nuestro instrumento presenta usos tanto correctos como incorrectos desde un punto de vista prescriptivo de la lengua española, a partir de lo cual los hemos intercalado indistintamente, de forma que hemos insertados usos vinculados al paradigma verbal y usos vinculados al paradigma nominal.

4. Resultados de la aplicación del instrumento a la muestra de población según las variables sexo, edad y contexto socioeconómico

En primer lugar, la puntuación media resultante obtenida por los sujetos de este cuestionario es de *5,12*. Si tenemos en cuenta que la puntuación máxima que se podía obtener en este instrumento es de veintiún puntos, podemos comprobar claramente cómo el nivel de conocimiento con respecto a esta variable es bastante bajo por parte de la población que nos ocupa. No obstante, hemos de señalar que existe un pequeño porcentaje de *1,3* sujetos que ha obtenido una puntuación de veinte puntos. Además de estos datos, tenemos que comentar que existe una gran dispersión en cuanto a los resultados, lo que viene reflejado en la desviación típica de los mismos, la cual, al ser bastante alta (*4,6*), confirma esta idea de una gran variedad de posibilidades en las puntuaciones de respuestas del instrumento.

A partir de ahí, hemos obtenido que los centros de no compensatoria son los que tienen mayor puntuación en lo que respecta a la variable del conocimiento lingüístico. De este modo, podemos corroborar cómo los factores socioeconómicos influyen en los

factores lingüísticos y, en este caso, más concretamente con respecto al conocimiento lingüístico, ya que los centros donde las familias poseen un nivel socioeconómico mayor que los centros de compensación educativa presentan, también, un desnivel en cuanto a los conocimientos lingüísticos, ya que los informantes pertenecientes a centros de enseñanza secundaria y de bachillerato adscritos a un plan de compensación educativa (y, consecuentemente, insertos en un contexto social desfavorecido) presentan un nivel de conocimiento menor que los informantes de institutos que no poseen un plan de compensación educativa, los cuales, presumiblemente no se encuentran insertos en un contexto socioeconómico desfavorecido.

En cuanto a la variable diastrática *edad,* los alumnos de catorce años son los que obtuvieron mayor puntuación en la variable de *conocimientos lingüísticos*, mientras que los alumnos de once años son los que obtienen menor media en esta variable. Básicamente, los resultados corroboran la idea de que a mayor edad, mayor conocimiento lingüístico demuestra el informante, de manera que los informantes, que en este caso se encuentran en edad de escolarización obligatoria, son a su vez quienes han permanecido mayor tiempo escolarizados debido a su edad y son los que poseen un mayor conocimiento del plano morfológico de la lengua. Un dato curioso es que hay alumnos de mayor edad que los de catorce años que han obtenido menor puntuación que los mismos, lo cual, *a priori*, desmentiría nuestro anterior argumento acerca de que los alumnos de mayor edad poseen como rasgo general un mayor conocimiento lingüístico. No obstante, hemos de comentar que los alumnos de mayor edad a los de catorce años pertenecían mayoritariamente a centros de enseñanza media de compensación educativa y, por consiguiente, de contextos socialmente desfavorecidos, lo que confirma nuestro primer argumento acerca de que los informantes pertenecientes a centros insertos en un contexto social desfavorecido presentan, en líneas generales, un menor nivel de conocimiento lingüístico que otros informantes pertenecientes a otros tipos de centros ajenos a estas condiciones de exclusión social.

En lo que respecta a la variable *sexo*, los resultados señalan un mayor conocimiento por parte de las informantes femeninas. Este punto ha sido estudiado por numerosos investigadores. Una de las aportaciones que nos gustaría resaltar es la de los investigadores Tanaka-Matsumi y Draguns (2003), quienes argumentan que el sexo femenino suele presentar una mayor orientación relacional que el sexo masculino, lo que se ve reflejado en el plano lingüístico, debido a un mejor manejo de registros y una mayor adaptación a diferentes situaciones comunicativas. En cualquier caso, sí debemos señalar que, pese a un mejor resultado en cuanto al nivel de conocimiento lingüístico por parte de las informantes femeninas con respecto a los informantes masculinos, estas diferencias no constituyen diferencias significativas, por lo que no podemos establecer patrones de conducta generales (Abad *et al*. 2011).

5. Aplicación a la enseñanza del español

En primer lugar, nos gustaría reiterar que las diferencias significativas que hemos encontrado en la muestra de informantes que hemos analizado se deben a los factores de edad y de nivel socioeconómico, por lo que las diferencias de sexo apenas han

mostrado importancia. De este modo, nuestro planteamiento sugiere, en un principio, una apuesta por la inversión en conocimiento y, más ampliamente, por la educación. Bajo nuestro punto de vista, este trabajo demuestra que los informantes de centros de exclusión social, pertenecientes a familias con ingresos más bajos que la media poseen un nivel de conocimiento más bajo que los informantes de centros que no están sujetos a un plan de compensación educativa, cuyas familias poseen un nivel de ingresos mayor. Esto evidencia que el factor socioeconómico -al menos en las comunidades lingüístico-culturales a partir de las que hemos obtenido la muestra de informantes- resulta determinante a la hora de asimilar y adquirir conocimiento lingüístico, al menos con respecto al plano morfológico, de manera que la inversión en educación supone un factor fundamental y, hasta cierto punto, proporcional al conocimiento lingüístico de una comunidad determinada. Por otra parte, con respecto a la variable *edad*, hemos hallado la conclusión de que los alumnos e informantes de mayor edad tienden, por norma general, a presentar un mayor grado de conocimiento que los alumnos de menor edad. Esto demuestra que los informantes, conforme cumplen años de escolarización, adquieren mayor conocimiento lingüístico, al menos en lo que respecta al plano morfológico de la misma. De este modo, nuestra propuesta es que el plano morfológico, a la hora de abordar la enseñanza de español, debe ser pospuesto a una etapa superior en el desarrollo cognitivo del informante, de manera que los informantes de menor edad pueden ahondar en otros plano como el léxico o el textual desde un punto de vista comprensivo, a partir de un enfoque más orientado hacia un perspectiva metodológica comunicativa, mientras que el plano morfológico puede ser abordado a partir de la asimilación de estos primeros conocimientos por parte de los alumnos de lengua española, ya que los alumnos han encontrado más dificultades a la hora de clasificar los ítems como correctos o incorrectos cuanto más jóvenes eran.

En el caso de estudiantes adultos, nuestra propuesta es postergar, asimismo, la enseñanza del plano morfológico o al menos proceder a una enseñanza progresiva del mismo, intercalando las reglas de funcionamiento del plano morfológico del español con otros planos lingüísticos, debido a la dificultad que la enseñanza de este plano entraña. De esta forma, los resultados de la enseñanza del español pueden ser mucho más productivos y satisfactorios.

De esta manera, hemos de referenciar el enfoque centrado en la gramática del comunicar (Matte Bon 2007), donde las posibles combinaciones tanto paradigmáticas como sintagmáticas están al servicio de un enfoque pragmático y situacional, que tiene en cuenta el contexto comunicativo en todo momento. No obstante, no debemos olvidar las posibilidades que ofrece el enfoque de la gramática contrastiva a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia lingüística, de manera que una superposición de un enfoque comunicativo junto con una propuesta de enseñanza a partir de los posibles contrastes entre la lengua española y diferentes lenguas a la hora de expresar cualquier tipo de intención comunicativa puede ser de gran utilidad para una mayor y mejor profundización en el conocimiento de la lengua española y sus posibilidades de variación, así como a una invitación hacia la reflexión metalingüística por parte del alumno que puede explorar

de esta forma las diferentes posibilidades y matices comunicativos de una lengua como el español, tanto en lo referente a al plano morfológico como a otros planos o niveles lingüísticos.

En este punto, uno de los aspectos que nos gustaría resaltar es la connotación afectiva que alberga la sufijación del paradigma nominal de la lengua española como un posible ejemplo de este argumento, así como a las posibilidades de variación tanto diatópica como diastrática y diafásica que ofrece este mecanismo lingüístico, lo que supone un relevante aspecto para llegar a dominar una lengua cuyo número de miembros atribuidos a esta comunidad lingüística supera los cuatrocientos millones de hablantes. Otro fenómeno que podríamos sugerir relativo al paradigma verbal es el de las múltiples posibilidades de variación según diferentes comunidades de habla de la legua lengua española a la hora de recurrir al pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto y el pretérito anterior para la expresión de las diferentes opciones y posibilidades de acción en el pasado.

A partir de ahí, pues, pensamos que esta superposición de enfoques puede ser una alternativa satisfactoria debido a sus posibilidades de proyección para el correcto y adecuado dominio de la lengua española y sus variedades, superponiendo los planos más relacionados con la lingüística interna a los niveles de la lengua relacionados con otras disciplinas, las cuales se encuentran adheridas al proceso de comunicación.

Referencias Bibliográficas

ABAD, F. J., OLEA, J., PONSODA, V. y GARCÍA, C. (2011): *Medición en ciencias sociales y de la salud*, Madrid: Síntesis.

CASAS GÓMEZ, M. (1993): "Consideraciones sobre la variación diafásica" en *Pragmalingüística*, *1*, 99-123.

COSERIU, E. (1991): *Lecciones de lingüística general*, Madrid: Gredos.

DEL RÍO SADORNIL, D. (2010): *Método de investigación en educación volumen I proceso de diseños no complejos*, Madrid: UNED.

HERRERA SOLER, H.; MARTÍNEZ ARIAS, R. y AMENGUAL PIZARRO, M. (2011): *Estadística aplicada a la investigación lingüística,* Madrid: EOS.

LABOV, W. (1972): *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*, University of Pennsylvania Press, Pennsylvania.

LABOV, W. (1996): *Principles of linguistic change. Internal factors*, Oxford, Blackwell. [Trad. cast.: *Principios del cambio lingüístico: Factores internos*, Madrid: Gredos].

LÓPEZ MORALES, H. (1993): *Sociolingüística*, Madrid: Gredos, 2ª ed.

MARCOS MARÍN, F. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1991): *Lingüística Aplicada*, Madrid: Síntesis.

MATTE BON, F. (2007): "En busca de una gramática del comunicar", *Marco ELE, 5*, *Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, Ribarroja del Turia: España.

MORALES VALLEJO, P. (2006): *Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación*, Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.

SANKOFF, D. (1988): "Sociolinguistics and syntactic variation", J. Newmeyer (ed.), *Language: the sociocultural context*, Londres: Cambridge University Press, 140-161.
SERRANO MONTESINOS, M. J. (2009): "Cronología del estudio de la variación sintáctica en español: pasado y presente", *Revista de Filología, 27*, 155-170.
SILVA-CORVALÁN, C. (1988): *Sociolingüística. Teoría y análisis*, Madrid: Alhambra.
TANAKA-MATSUMI, J. y DRAGUNS, J. (2003): "Assesment of psychopatology across and within cultures: issves and findings"*, Behaviour research and Therapy*, *41*, 755-776.

Repercusiones de la evaluación formativa y compartida sobre la competencia estratégica de los aprendices universitarios de ELE

Marta Cuartero Gómez
Universidad Católica San Antonio de Murcia

Susana Martín Leralta
Universidad Nebrija

1. Introducción

La universidad del XXI poco o nada tiene que ver con lo que hasta hace unos años ocurría en nuestras aulas. El *Espacio Europeo de Educación Superior*[1] debe dar respuestas a las necesidades más inmediatas de un alumnado que busca un reconocimiento profesional internacional y donde las segundas lenguas adoptan un protagonismo innegable.

Nuestro punto de partida se sitúa en las aulas de español de la Escuela Superior de Idiomas de la *Universidad Católica San Antonio de Murcia*[2]. Se ha observado que, si bien los alumnos inician los cursos de español con gran entusiasmo, a medida que se acerca la fecha de la prueba final, manifiestan cierta ansiedad en su comportamiento, lo cual produce un claro impacto negativo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante una situación como esta, planteamos buscar nuevas alternativas para que el alumno focalice toda su atención en el proceso de aprendizaje de la lengua, sintiéndose parte activa de dicho proceso y responsable de su calificación. Se trata de aplicar en nuestras aulas una "evaluación democrática" (López Pastor 2009).

La repercusión de este tipo de metodologías didácticas innovadoras en el desarrollo de estrategias de aprendizaje es un campo de estudio incipiente en el área de lenguas extranjeras y, más aún, en lo que respecta al español. Así pues, la presente comunicación muestra los resultados obtenidos a partir de un proyecto de investigación en acción llevado a cabo en la UCAM, durante el curso 2013/2014 con estudiantes de español nivel B1.2.

2. Evaluación formativa y lenguas extranjeras

Los programas de evaluación formativa y compartida han venido gozando en los últimos años de cierta popularidad en el ámbito universitario, todo ello en consonancia con los nuevos enfoques metodológicos que sitúan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. López Pastor (2009) entiende la evaluación formativa y compartida como aquella cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, conducente a que los alumnos aprendan más y el profesorado aprenda a trabajar mejor, perfeccionando su práctica docente. Este tipo de evaluación, según el

1. EEES.
2. UCAM.

autor, constituye un proceso dialógico entre profesor y alumnos acerca de la evaluación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Son numerosos los autores que consideran que el modelo tradicional de evaluación en el sistema universitario prima el resultado en lugar del proceso (Biggs 2005; Mateo 2006; de Miguel Díaz 2006; Sanmartí 2007; López Pastor 2009). De esta forma, hay quienes ven necesaria una renovación metodológica dentro del EEES, una renovación que parte del docente hacia el alumno; conceptos como *retroinformación* y *autorregulación* pasan a un primer plano: es necesario que el estudiante active sus estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para gestionar y optimizar su propio aprendizaje.

La *Red de evaluación formativa y compartida en Educación Superior* está llevando a cabo numerosos estudios en los que analizan las repercusiones de este modelo de evaluación en diferentes grados universitarios (Alonso Martín 2007; Buscá, Pintor, Martínez y Peire 2010; Julián Clemente *et al*. 2007; López Pastor 2009; Vallés Rapp, Ureña Ortín y Ruiz Lara 2011; Zaragoza Casterad, Luis-Pascual y Manrique Arribas 2009). A estas investigaciones se suman otras, como las de Burke (2002), Jones (2005) o Huhta (2008), en torno a los beneficios que supone la aplicación de sistemas de evaluación formativa en el aprendizaje de lenguas. En nuestro país, encontramos los estudios de Elorza Amorós (2005), Muñoz, González, Lafuente y Franco (2013) o Zambrano Rujano (2006), cuyos resultados parecen confirmar que este tipo de prácticas favorece el aprendizaje significativo del alumno.

Las nuevas tendencias en la metodología de la enseñanza de lenguas desde planteamientos comunicativos casan perfectamente con un sistema de evaluación de estas características: el tratamiento del error, el papel de la retroalimentación, la autoevaluación, la coevaluación o el uso del *Portafolio Europeo de las Lenguas*[3] son algunas de las técnicas y herramientas que mejor se adaptan al enfoque comunicativo y más aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje (Bordón 2006; Brown 2007; Sanmartí 2007; Zambrano Rujano 2006). Sin embargo, son escasas las incursiones sobre la evaluación formativa y compartida en el aula de español. Además, tampoco existen referencias explícitas acerca de la influencia de este tipo de sistemas de evaluación en el desarrollo de estrategias metacognitivas y socioafectivas del estudiante de lenguas extranjeras, y mucho menos cuando nos referimos a la didáctica de ELE. Es por ello por lo que decidimos abordar esta investigación.

3. Diseño de la investigación

Nuestro estudio se sitúa en el ámbito de la investigación en acción emancipatoria (Latorre 2003, p.30). Se trata, pues, de un diseño observacional y participativo de corte longitudinal que toma como referencia el modelo de investigación en acción ofrecido por Kemmis (1989), en cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión.

A partir del impacto negativo que tienen sobre el aprendizaje los métodos de evaluación tradicional que se vienen aplicando en los cursos de ELE de UCAM, nos plan-

3. PEL.

teamos la conveniencia de implantar un sistema de evaluación alternativo con la intención de observar hasta qué punto permitiría el desarrollo de estrategias metacognitivas y socioafectivas de los estudiantes y si afectaría positivamente sobre los resultados finales de aprendizaje.

Si bien el grupo de alumnos está compuesto por 11 estudiantes de nacionalidades diversas (tres brasileños, un italiano, un alemán, dos holandeses, un polaco, dos franceses y un coreano), el grupo de informantes se reduce a 9, ya que dos de los alumnos no siguieron los cursos con regularidad.

El curso tiene una carga lectiva de 42 horas en un cuatrimestre, repartidas en cuatro horas semanales y distribuidas en dos sesiones de dos horas. Nuestro estudio se lleva a cabo durante el primer cuatrimestre, de octubre de 2013 a diciembre de 2013.

La variable independiente de la investigación se corresponde con el sistema de evaluación formativa y compartida; por otro lado, contamos con tres variables dependientes que responden al desarrollo de las estrategias metacognitivas y socioafectivas, y a los resultados de aprendizaje (calificación final); por último, tenemos en consideración como variable interviniente la tradición educativa de los participantes.

El procedimiento seguido para llevar a cabo la investigación es el siguiente:

a. Aclaración de la metodología a los alumnos participantes en el estudio: ausencia de examen final, valoración de la participación en el aula, colaboración con los compañeros y el profesor, responsabilidad sobre los tiempos de presentación de tareas, análisis del proceso de aprendizaje individual, autoevaluación y coevaluación, calificación y evaluación final compartida.

b. Decisión de los criterios de evaluación por parte del profesor y establecimiento de los descriptores de calificación, de acuerdo con los contenidos del curso y las necesidades y expectativas del alumnado, que coparticipa.

c. Implantación del sistema de evaluación y toma de datos. Los instrumentos de recogida de datos nos permiten recabar información cuantitativa y cualitativa:

   - *Cuestionarios sobre frecuencia de uso de estrategias metacognitivas y socioafectivas de aprendizaje*: administrados al inicio y al final del curso. Han sido elaborados a partir del SILL (Oxford 1990), sobre estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, el CEDEA (Ferreras 2008), para alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y el CEVEAPU (Gargallo, Suárez Rodríguez y Pérez Pérez 2009), para estudiantes universitarios. Para nuestra herramienta se adaptan algunos de los ítems, se excluyen los ítems referidos factores físicos o emocionales y contextuales, y se añade un ítem propio.

   - *Carpeta de aprendizaje*: recoge todos los productos escritos y orales sobre las actividades de aprendizaje realizadas en formato electrónico (carpeta com-

partida con el profesor mediante *Google Drive*) y en formato físico custodiado por el profesor.

- *Documento Autocalificación*: completado por los alumnos al finalizar el curso, sirve para decidir la nota final y compartir la toma de decisiones en la entrevista personal con la profesora y en la sesión de evaluación compartida con el resto de compañeros. El documento contiene los apartados asistencia (10%), participación en clase (10%), colaboración en los trabajos grupales (10%), tareas paralelas (10%), tareas principales (50%) y entrevista personal (10%).

- *Diario del profesor*: completado por el docente al finalizar cada una de las sesiones. Herramienta de carácter observacional, recoge las impresiones generales del devenir de las clases (tutorías que se solicitan, tipos de dudas, iniciativas del alumnado, observaciones, etc.), para identificar posibles variables intervinientes.

- *Entrevistas personales y debate general sobre la evaluación formativa y compartida*: registradas mediante grabaciones en audio realizadas al final de curso bajo consentimiento explícito de los participantes.

- *Cuestionarios de autoevaluación y coevaluación*: elaborados en función de los objetivos de la tarea y de nuestra investigación.

- *Cuestionario de evaluación general del curso de español B1.2*.

4. Resultados de la investigación

4.1. Repercusión sobre el desarrollo del componente estratégico

Los datos recabados nos permiten observar la evolución en el desarrollo de las estrategias metacognitivas y socioafectivas a partir del tratamiento didáctico aplicado, a saber, el sistema de evaluación formativa y compartida. Como recogen a continuación los resultados de los cuestionarios, se detecta una correlación lineal significativamente positiva entre la aplicación del tratamiento y los resultados al inicio y final de curso:

ÍTEMS (estrategias metacognitivas)	INICIO DEL CURSO	FINAL DEL CURSO
TOTAL	492	512
MEDIA	32,80	34,13
PUNTUACIÓN MÁXIMA	38	40
PUNTUACIÓN MÍNIMA	24	27

Tabla 1. *Resultados sobre ítems del cuestionario (estrategias metacognitivas, N=9)*

ÍTEMS (estrategias socioafectivas)	INICIO DEL CURSO	FINAL DEL CURSO
TOTAL	361	367
MEDIA	32,81	33,36
PUNTUACIÓN MÁXIMA	44	39
PUNTUACIÓN MÍNIMA	23	24

Tabla 2. *Resultados sobre ítems del cuestionario (estrategias socioafectivas, N=9)*

Para medir la fuerza de la asociación lineal entre los ítems al inicio y al final del curso se calcula el coeficiente de correlación de Spearman, ya que las variables no siguen una distribución normal. Tanto para las estrategias metacognitivas como para las sociafectivas, la correlación lineal es significativamente positiva $p<0.05$; como se observa en los gráficos de dispersión, cuando crece una variable crece la otra:

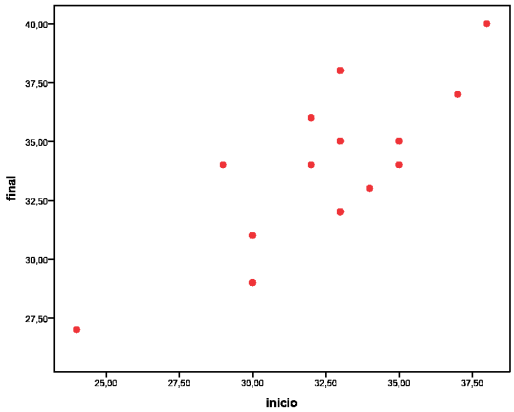


Gráfico 1. *Gráfico de dispersión entre el inicio y el final del curso (estrategias metacognitivas)*

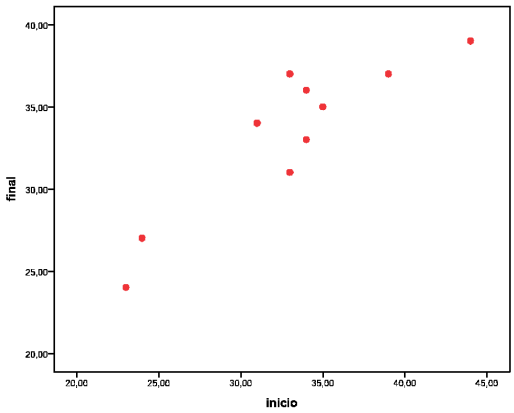
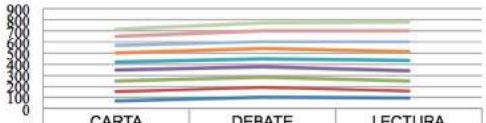


Gráfico 2. *Gráfico de dispersión entre el inicio y el final del curso (estrategias socioafectivas)*

4.2. Repercusión sobre los resultados de aprendizaje

En relación a los resultados de aprendizaje, resulta difícil argumentar cualitativa y cuantitativamente la mejora en los mismos, dado que no hemos podido contar con un grupo de control. Por otro lado, al tratarse de una investigación en acción en el aula, carece de validez externa y no podemos generalizar las conclusiones, aunque sí tiene validez ecológica. Así pues, analizamos los resultados de aprendizaje para asegurarnos de que la medida didáctica adoptada no perjudica a los alumnos en el desarrollo de su aprendizaje.

En cuanto a los datos recogidos de las autocalificaciones, aun sabiendo que cada actividad propuesta es diferente, así como las circunstancias en las que estas tienen lugar, consideramos oportuno reflejar aquí su evolución. Para las autoevaluaciones, los estudiantes han completado un informe sobre la redacción de una carta personal, la participación en un debate con jóvenes representantes políticos y la lectura de la obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca. Mostramos los resultados:



	CARTA	DEBATE	LECTURA
A9	66,67	75	80
A8	83,33	93,75	100
A7	66,67	68,75	90
A6	83,33	93,75	80
A5	66,67	68,75	90
A4	100	93,75	90
A3	100	87,5	90
A2	83,33	93,75	70
A1	66,67	100	90

Tabla 3. *Evolución de las autocalificaciones en tres tareas (N=9)*

Como se puede observar, en cuatro casos (A5, A7, A8 y A9) existe un progresivo aumento de la calificación, lo que podríamos traducir como una percepción de mejores resultados de aprendizaje; para el resto de participantes se distinguen diferentes bajadas y subidas. Creemos que, efectivamente, el tipo de actividad influye, así como la motivación y las impresiones de los estudiantes a la hora de participar en cada una de las actividades.

Con la intención de establecer una jerarquía, sumamos los porcentajes obtenidos por cada participante. Dicha jerarquización para las autocalificaciones de las tareas y para la autocalificación final resulta de la siguiente manera:

AUTOCALIFICACIÓN TAREAS			AUTOCALIFICACIÓN FINAL		
1º	A4	283.75	1º	A8	9.2
2º	A3	277.5	2º	A6	9

3º	A8	277.08	**3º**	A4	8,6
4º	A6	257.08	**4º**	A3	8.3
5º	A1	256.67	**5º**	A1	7.9
6º	A2	247.08	**6º**	A2	7.7
7º	A7	225.42	**7º**	A5	7.6
8º	A5	225.42	**8º**	A9	7.5
9º	A9	221.67	**9º**	A7	7,2

Tabla 4. *Jerarquización de los estudiantes en función de las autocalificaciones*

En lo referente a las tareas, lógicamente, los dos primeros participantes son aquellos que mayor nivel tienen en el grupo (recordemos que ya vienen con un nivel certificado de B2) y los dos que siguen son quienes han obtenido las calificaciones finales más altas. Esto sugiere que los estudiantes han sido honestos a la hora de autoevaluarse y autocalificarse, lo cual nos lleva a pensar que este sistema de evaluación no difiere mucho de los resultados que podíamos haber obtenido si la calificación hubiera sido decidida por el profesor. No ocurre lo mismo con los otros cinco participantes. El hecho de que A5 y A9 estén situados al final de esta escala se debe, desde nuestro punto de vista, a la baja autoestima que de ellos mismos tienen: estos estudiantes han destacado por su alto nivel de implicación y responsabilidad pero su carácter les lleva a infravalorar su trabajo, restando importancia a sus logros.

Por su parte, la calificación final muestra cómo en el sistema de evaluación formativa y compartida prima más el trabajo realizado durante el curso que los conocimientos propiamente lingüísticos, de ahí que los dos primeros participantes sean A8 y A6 y que, por debajo de estos se encuentren, de forma casi inevitable, los dos alumnos con mayor nivel certificado. Los participantes A1 y A2 se sitúan siempre en la misma posición y los tres últimos varían su posicionamiento debido a diferentes aspectos como la participación en el aula o el trabajo colaborativo.

Encontramos, pues, razones para pensar que el alumnado ha reflexionado sobre su aprendizaje honestamente, con responsabilidad, y atendiendo a los criterios de evaluación y calificación propuestos al inicio del curso. Todo esto nos lleva a plantearnos hasta qué punto hemos valorado competencias de aprendizaje en detrimento de competencias lingüísticas y entendemos, pues, el debate surgido en la sesión de evaluación compartida acerca de ello.

Esta percepción se reafirma con los datos recabados mediante el debate general al final del curso, en que se registran dudas de un alumno respecto al hecho de que este sistema de evaluación diese pruebas de la adquisición de conocimientos lingüísticos:

"*El problema con esto es que sólo evalúa lo que haces y no lo que sabes, y por eso, merece mejor nota, por lo que sabe, pero por lo que ha hecho (...) En realidad, no evalúa lo que sabemos, sólo lo que hemos hecho*" (A3, minuto 13'32" de la grabación).

Desde nuestro punto de vista, el estudiante aprende haciendo, participando, colaborando y gestionando su propio proceso de aprendizaje. El desarrollo de su competencia lingüística se muestra en las muchas tareas realizadas, en el sistema de corrección, en el trabajo sobre las diferentes destrezas comunicativas, etc., sin embargo, es cierto que no hemos ofrecido a los estudiantes la oportunidad de demostrar, mediante alguna actividad o herramienta que se concrete en una calificación, la adquisición de conocimientos propiamente lingüísticos.

5. Conclusiones

En el contexto de nuestro estudio y a la luz de los resultados obtenidos, creemos que la conjunción del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras con los nuevos planteamientos del EEES y el sistema de evaluación formativa y compartida, supone un avance hacia planteamientos didácticos que sitúan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el hecho de implicar al alumno en dicho proceso, hacerle partícipe de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como responsable de su propio aprendizaje, fomenta su interés por aprender más y mejor: la participación e implicación de los estudiantes se ha visto aumentada por medio de este sistema de evaluación y ha disminuido de forma considerable el impacto negativo que suele causar la evaluación sumativa. Es por ello por lo que podemos afirmar que, efectivamente, la implantación de un sistema de evaluación formativa y compartida fomenta el desarrollo de estrategias metacognitivas y socioafectivas y repercute positivamente sobre los resultados de aprendizaje.

Los estudiantes destacan como positiva la influencia de este sistema de evaluación en el aprendizaje de la lengua y la cultura meta. El trabajo formativo en el aula a lo largo de estos meses ha propiciado el desarrollo de las diferentes destrezas debido a la gran variedad de actividades y tareas presentadas en el aula. Asimismo, la interacción y cooperación en el aula desde postulados de igualdad entre el profesorado y el alumnado, ha dado como resultado un ambiente distendido en clase que invita a participar en ella. Sin embargo, creemos que se puede fomentar aún más el sentimiento de pertenencia al grupo; dado que el nivel de implicación de los estudiantes a título individual puede influir negativamente sobre todo el grupo, será necesario llevar a cabo dinámicas grupales que conduzcan a un mayor conocimiento del "otro", para atenuar los posibles choques de intereses y los conflictos en el aula.

Por otro lado, profesor y alumnos señalan como negativo la importante carga de trabajo para uno y otros. Son muchos los estudios que hacen referencia a esta problemática desde ambas perspectivas (Buscá, Pintor, Martínez y Peire 2010; Hamodi Galán y López Pastor 2012; López Pastor, Martínez Muñoz y Julián Clemente 2007; Vallés, Ureña y Ruiz 2011; Zaragoza Casterad, Luis-Pascual y Manrique Arribas 2009), de ahí que en nuestro estudio hayamos modificado el calendario en función de las necesidades del alumnado. En este sentido, es importante que la calendarización de las tareas se distribuya a lo largo del curso tratando de disminuir esa carga en el período de evaluación de los grados. Del mismo modo, será necesario pactar con los alumnos plazos de corrección por parte del docente para aliviar la carga de trabajo que puede conllevar el *feedback* en un sistema de evaluación formativa.

Nuestro estudio coincide con las investigaciones realizadas por Elorza Amorós (2005), López Pastor (2005, 2007 y 2009) y Zambrano Rujano (2006), así como la llevada a cabo por Rabadán Gómez y Merino Merino (2013), ya que, nuevamente, se pone de manifiesto la efectividad de la implementación de ese sistema de evaluación en dos ámbitos: por una parte, en el contexto universitario y, por otra, en el aula de ELE.

Referencias Bibliográficas

ALONSO MARTÍN, P. (2007): "Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula", *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 389-402.

BIGGS, J.B. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid: Narcea.

BORDÓN, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/2L: bases y procedimientos*, Madrid: Arco Libros.

BROWN, H.D. (2007): *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*, White Plains, NY: Pearson Education.

BURKE, R. (2002): "Formative Assessment Procedures and the Second Language Curriculum: Signposts for the Journey", *TESL Canada Journal*, 19(2), 87-91.

BUSCÁ, F., PINTOR, P., MARTÍNEZ, L. y PEIRE, T. (2010): "Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007 – 2008", *Estudios sobre educación*, Vol. 18, 255-276.

ELORZA AMORÓS, I., (2005): *Aspectos de la didáctica del inglés para fines específicos: la traducción especializada como método de evaluación formativa y de autoevaluación*, Tesis doctoral, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

FERRERAS REMESAL, A. (2008): *Estrategias de aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala,* Tesis doctoral, Valencia: Universitat de València.

GARGALLO, B, SUÁREZ RODRÍGUEZ, J. M. y PÉREZ PÉREZ, C. (2009): "El cuestionario *CEVEAPEU*. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios", *RELIEVE, 15* (2), 1-31.

HAMODI GALÁN, C. y LÓPEZ PASTOR, A. (2012): "La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados", *Psychology, Society, & Education*, Vol.4, Nº 1, 103-116.

HUHTA, A. (2008): "Diagnostic and Formative Assessment", Spolsky, B. y Hult, F. M. (coords). *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing, 469-482.

JONES, J. (2005): "Developing effective formative assessment practices in the primary modern foreign language classroom", *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 15, 39-47.

JULIÁN CLEMENTE, J. A. *et al.* (2007): "La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y el proceso de convergencia hacia el EEES", Herrera Marteache, A., Serón, F.J., Sanagustín Fons y Universidad de Zaragoza (eds.), *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza: caminando hacia Europa*, Cap. IV-13, Zaragoza: Universidad de Zaragoza. <http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_IV/CAP_IV_13.pdf> [Consulta: 02/042014]

KEMMIS, S. (1989): "Investigación en la acción", Husten, T. y Postlehwaite, T. N., *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 6, Barcelona: Vicens-Vives/MEC, 3330-3337.

LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona: Graó.

LÓPEZ PASTOR, V. M., GONZÁLEZ PASCUAL, M., y BARBA MARTÍN, J. J. (2005): "La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida", *Tandem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.

LÓPEZ PASTOR, V. M., MARTÍNEZ MUÑOZ, L. F. y JULIÁN CLEMENTE, J. A. (2007): "La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados", *Red-U. Revista de Docencia Universitaria, 2.*
<http://www.redu.um.es/red_U/2> [Consulta: 13/0372014]

LÓPEZ PASTOR, V.M. (coord.) (2009): *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

MATEO, J. (2006): "Nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el contexto europeo de educación superior", Martínez, M. y Carrasco, S. (coords.), *Propuestas para el cambio docente de la universidad*, Barcelona: Octaedro, 23-135.

MIGUEL DÍAZ, M. (coord.) (2006): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, Oviedo: Universidad de Oviedo.

MUÑOZ, A.I., GONZÁLEZ, R., LAFUENTE, B. y FRANCO, P. (2013): "Evaluación formativa en la Educación Superior: la evaluación por competencias de comprensión oral y escrita en lengua extranjera", *VIII Congreso Internacional de Evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: La evaluación de Competencias en Educación Superior*, Segovia: Universidad de Valladolid.

OXFORD, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*, Boston: Heinle.

RABADÁN GÓMEZ, M. y MERINO MERINO, C. (2013): "Aprendizaje cooperativo y evaluación formativa para el desarrollo de competencias en los grados de lenguas modernas", *VIII Congreso Internacional de Evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: La evaluación de Competencias en Educación Superior*, Segovia: Universidad de Valladolid.

SANMARTÍ, N. (2007): *Diez ideas clave evaluar para aprender,* Barcelona: Graó.

VALLÉS RAPP, C., UREÑA ORTÍN, N. y RUIZ LARA, E. (2011): "La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso", *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 135-158.

ZAMBRANO RUJANO, G. (2006): *La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de inglés*, Tesis Doctoral, Tarragona: Universidad Rovira I Virgili, Departamento de Pedagogía.

ZARAGOZA CASTERAD, J., LUIS-PASCUAL, J. C. y MANRIQUE ARRIBAS, J. C. (2009): "Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa", *Revista de Docencia Universitaria*.
<http://revistas.um.es/redu/article/view/92561> [Consulta: 13/08/2013]

La experiencia en el aula ELE con estudiantes italianos: interferencias y transferencias

Mónica Di Girolamo
Universidad de los Estudios de Nápoles La Oriental

Enseñar español a estudiantes italianos que viven en Nápoles tiene una doble ventaja: descubrir, o volver a descubrir, que en nuestro dialecto, que normalmente utilizamos en contextos familiares, se advertien ecos de una lengua que ha dejado elementos y rasgos facilmente individuables; utilizar estas peculiaridades para presentar elementos léxicos, morfo-sintácticos y gramaticales en un contexto de análisis comparativo constante y continuo, que sirven para que los estudiantes puedan fijar esos elementos y facilitar su estudio del español.

Pero esta semejanza entre los dos idiomas y la facilidad de entendimiento no incentivan al estudiante y, a la larga, los problemas iniciales pueden transformarse en defectos persistentes y difícilmente corregibles. La mayor parte de los defectos de un italiano hablando español consiste en la reproducción de estructuras propias de su lengua, favorecida por esa misma afinidad.

Como afirma Valeria Maggioni (2010) en su estudio sobre la influencia de la L1 en el aprendizaje de lenguas afines, los estudiantes adoptan estrategias que pueden tener como punto de partida tres elementos: la congruencia, la correspondencia, la diferencia. La primera consiste en el descubrimiento de elementos idénticos y estructuras análogas; la correspondencia relaciona formas y reglas de la L2 con las de la L1; la diferencia es el descubrimiento de estructuras y elementos que no existen en la L1[1].

A partir de estas tres estrategias, las interferencias y las transferencias de la L1 en el proceso de aprendizaje del español por parte de estudiantes italianos se manifiestan de manera evidente y aparecen en todos los niveles de la lengua: fonológico, morfológico, sintáctico y léxico.

Este trabajo nace como parte de un análisis de los errores que mis estudiantes, del primer año del Curso de Lenguas, Literaturas y Culturas Europeas y Americanas de la Univesidad de los Estudios de Nápoles La Oriental, repiten en su aprendizaje del español. El resultado es que la afinidad morfosintáctica y léxica de los idiomas no ayudan a los estudiantes, porque la "facilidad" de comprensión que se supone, a la hora de acercarse al español, lleva a los mismos a una desanteción continua, una actitud común que puede significar un fracaso completo.

1. Maggioni, V. (2010): L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni apprendenti l'italiano come lingua straniera", *Italiano LinguaDue*, 1.

1. Fonología

Quizás sea uno de los campos en el que un hablante italiano pueda tener más dificultades. Las diferencias son pocas, pero resulta difícil aprender determinados sonidos interdentales o aspirados. Igualmente se encuentran dificultades al momento de la transcripción ortográfica de palabras aprendidas oralmente.

Las vocales del italiano coinciden casi exactamente con las españolas, aunque en el italiano hay una diferenciación entre sonidos abiertos (correspondientes a un acento grave) y sonidos cerrados (correspondientes a un acento agudo). El acento tónico en italiano normalmente es grave, aunque para la *e* y la *o* se admiten las dos clases de acento, grave y agudo, en determinadas palabras, sobre todo para diferenciar palabras homógrafas: *pèsca (melocotón)/pésca (acción de pescar); bòtte (golpes)/bótte (barril); vènti (vientos)/vénti (el número)*.

Cuando habla en castellano, un italiano generalmente no presta mucha atención a las vocales: generalmente las pronuncia así como las pronuncia en la L1 y por eso pueden resultar muy a menudo más abiertas y su pronunciación más prolongadas, dando lugar al famoso e inconfundible "acentillo".

Las dificultades fonológicas aumentan con el sistema consonánticos. El estudiante italiano de ELE tendrá que aprender todos los sonidos no presentes en su sistema lingüístico. Es bastante complicado para un hablante italiano reproducir el sonido aspirado de la *g* o de la *j*, así como el interdental de la *c* o de la *z*. La actitud más común será la de pronunciar estos sonidos asimilándolos a otros más familiares. *Ci* y *ce* se transformarán respectivamente en *si* y *se*, y *z*, en todas sus combinaciones, se pronunciará, según los casos, como una *s* o bien como una *z* italiana, sonora o sorda.

Con la *g* y la *j* se verifican circunstancias parecidas. *Ge* y *gi* se pronuncian, en la mayoría de los casos, como guturales puras, *ghe* y *ghi*. La *j* no existe como consonante propia del alfabeto italiano moderno y ha entrado en nuestro vocabulario con palabras que el italiano ha asimilado de otras lenguas junto a su relativa forma de pronunciación. En todas sus combinaciones se tenderá a pronunciarla como la palabra italiana más parecida.

En el caso de la *b* y de la *v* es la confusión existente entre los mismos españoles que puede producir problemas a un italiano, ya que en italiano distinguimos claramente la pronunciación de la *b* (*Bari*) y de la *v* (*Verona*). Pueden surgir, entonces, problemas al momento de la transcripción gráfica de palabras aprendidas en un contexto oral no suficientemente claro.

Otros problemas nacen con los sonidos *ll*, ñ, *que/qui* y *ch* y con las geminadas, que en español no existen. La fricativa palatal sonora [j] tiene una correspondencia en italiano con la lateral palatal [ʎ], que se escribe con el grupo *gli*; desde un punto de vista gráfico, un estudiante italiano la puede confundir y leer come una geminada, mientras que a la hora de transcribirla puede utilizar el grupo italiano *gli*: *toalla/toaglia*. En italiano no te-

nemos la letra ñ y el sonido nasal palatal [ɲ] se expresa gráficamente con el grupo *gn*; a la hora de transcribirla un estudiante italiano podrá confundirse utilizando el grupo *gn*, mientras que en la lectura la nasal palatal se va a leer como la nasal alveolar [n]: *espagnol/ espanol*. *Que y qui* en italiano mantienen un sonido *kwe/kwi* mientras que en español corresponden al sonido de la oclusiva velar sorda: *queso/cheso*. *Ch* en italiano corresponde al sonido [K] (oclusiva velar sorda) mientras en español es una [ʧ] (africada palatal sorda), que en italiano encuentra su correspondencia gráfica en la *C +e, i*, como en *ciao*: *chino/cino*.

2. Morfosintaxis

Hablando de morfosintaxis, el balance de los fenómenos de *transfer* analizado es muy positivo, porque existe una semejanza real entre las estructuras del italiano y el español y su uso, y propio esa semejanza provoca los errores más evidentes que se van a fosilizar en los estadios más avanzados de la interlengua. Los ejemplos que vamos a ver no son exhaustivos de todas las tipologías de interferencia o transferencia; he elegido determinados ejemplos a partir de una pequeña estadística de los errores más comunes que mis estudiantes repiten.

Empezamos con el artículo: el italiano presenta un uso abundante del apóstrofo, para indicar la elisión de una vocal final, que puede ser utilizado también con otros elementos morfosintácticos como los demostrativos. En el uso del apóstrofo no importa el género del sustantivo y tampoco la vocal con la que este empieza, solo importa el número. En español este elemento no existe, los sustantivos masculinos singulares tienen su artículo *el* y los femeninos el suyo *la*; existe solo un caso en que un sustantivo femenino puede tomar el artículo *el* y es cuando ese sustantivo empieza por *a* o *ha* tónicas (*el aula, el águila, el hada*). Aquí se verifica un caso de interferencia de la L1, porque el estudiante italiano frecuentemente se olvida de este cambio, dando origen a formas que en español no existen, sobre todo cuando el sustantivo femenino que se va a utilizar es idéntico al italiano: *l'arma, l'aula, l'águila*.

Otro elemento de reflexión es el uso del elemento *lo*, que en español no puede acompañar a ningún nombre y solo acompaña a un adjetivo calificativo sustantivado, un adverbio, una frase de relativo o un sintagma preposicional con el cual no concuerda. En italiano *lo* es un artículo masculino singular que acompaña sustantivos que empiezan por *z* (*zio*, "el hermano de la madre o del padre") o *s + consonante* (*stadio*, "donde se juega al fútbol"); la interferencia del italiano dará como resultado *lo zapato, lo zorro, lo zoo, l'estadio, l'estudio*, etc.

El italiano tiene partitivo, es decir preposición *di + artículo determinativo*, que se usa con nombres de masa para indicar una parte indeterminada y también como plural del artículo indeterminado. El español carece de partitivo, por eso el estudiante de ELE, acostumbrado a esa presencia gramatical, tendrá que esforzarse para evitar de producir frases como ¿quieres (de la) leche? o *dame (del) pan*.

Cuando hablamos del demostrativo, notamos una fuerte disimetría entre el italiano y el español. El español, además de la distinción de número, presentas formas

diversas para masculino, femenino (adjetivo y el pronombre) y neutro (solo pronombre); distingue tres lugares de mostración (vecindad al hablante, vecindad al receptor y lejanía de ambos) y dispone de la contrucción artículo + nombre + demostrativo (anáfora identificativa) con valor enfático, despectivo o evocador inexistente en italiano. En el aprendizaje del español, el estudiante italiano parece olvidarse del demostrativo *ese* y no logra concebir la función del neutro, que se sustituye con otras fórmulas:

(1) Aquel hombre no me ha gustado nunca.
(2) ¿Y esta cosa que quiere decir?
(3) La cosa de los exámenes es una pesadilla.

Con el posesivo, la confusión aumenta, porque por regla general el posesivo italiano va precedido por el artículo mientras que en español nunca lleva artículo: *il mio cane/el mi perro*.

En el campo de las preposiciones se verifican la mayoría de los fenómenos de *transfer* negativo, que lleva al estudiante de ELE a equivocarse continuamente. Primero, en italiano las preposiciones *a, di, da, in y su* tienen forma contracta en la secuencia "preposición + artículo" tanto en el singular como en el plural, mientras que en español solo existen las formas *al* y *del*. La segunda, y más amplia, fuente de errores reside en el uso de estas preposiciones, ya que la interferencia de la L1 puede confundir al estudiante del ELE y fosilizar estructuras incorrectas. Las preposiciones que más crean problemas en su uso son *a*, *en*, *por* y *para*:

(1) Estoy a casa.
(2) Vivo a Madrid.
(3) Voy en Alemania.
(4) Volvemos en España.
(5) Fue mordido de un perro.
(6) De parte mía.
(7) Perdóname del retraso.
(8) Me asomé de la ventana.
(9) Esta cosa no sirve a nada.

Por lo que concierne el uso de los verbos, la mayoría de las interferencias o transferencias della L1 se sitúan tanto en el nivel morfológico y fonético como en el uso de modos y tiempos.

En el primer caso, se pueden verificar producciones como *amabo (amaba), teneba (tenía), hacio (hago), habemos (hemos), podo (puedo), ripeto (repito), hoy (he)*, etc.

Por lo que concierne los modos y los tiempos, aunque los dos sistemas presentan muchas analogías, las principales áreas de divergencia y probable *transfer* negativo las encontramos en el uso del pretérito perfecto/pretérito indefinido, del imperativo negativo y de las perífrasis verbales.

De las formas verbales el caso más interesante es el del pretérito perfecto, por las características que posee en italiano. Primero, en italiano se forma cambiando el auxiliar según la naturaleza del verbo (transitivo-intransitivo) y concordando, según los casos, el participio con el sujeto. Por consiguiente, un italiano podrá caer a menudo en la costumbre de usar el verbo "ser" como auxiliar y concordar el participio con el sujeto. En cuanto al uso, hay que decir que en italiano se usa mucho más el pretérito perfecto que el indefinido, cuya aplicación casi está limitada al ámbito literario. En el norte de Italia el indefinido prácticamente no se usa en la lengua hablada, en el centro bastante a menudo, en el sur muchísimo más por la influencia española de los siglos pasados. Por eso un estudiante de L1 encuentra muchas dificultades a la hora de utilizar este tiempo verbal, aunque se le subraya la presencia de marcadores temporales que lo indican:

(1) Ana es estada en Alemania.
(2) El año pasado he comido la paella.

En el caso del imperativo cuesta mucho librarse de la costumbre de reproducir las formas italianas y en particular en el uso de la forma negativa. Nuestra forma negativa se espresa con la fórmula *non + infinitivo del verbo*. Muy frecuentemente los estudiantes italianos reproducen esta estructura:

(1) No cerrar la ventana.
(2) No fumar.

Por lo que se refiere a la perífrasis, el español presenta una riqueza de fórmulas que casi aterroriza al estudiante. El problema es que esas perífrasis no tienen una perfecta correspondecia semántica en italiano, sino una simple correspondencia de intenciones, que el estudiante tiene que entender y aplicar:

(1) He apenas terminado de leer el libro de Calvino.
(2) Sigo a hacer el mismo error.
(3) Rehago el examen para una nota mejor.

3. Sintaxis

Por lo que se refiere al orden de la frase, en italiano suele ser igual que en español: sujeto (que se puede omitir) + verbo + complementos.

Un problema más se plantea a la hora de explicar los complementos, porque el italiano y el español presentan casos que no siempre corresponden. Me limitaré a los que se refieren al aprendizaje de mis estudiantes.

En el caso del complemento directo, el italiano no prevé el uso de la preposición *a*, por eso en los primeros tiempos de aprendizaje el estudiante de ELE la va a omitir:

(1) He visto Ø Luis.

(2) Estamos esperando Ø tu hermano.
(3) Salúdame Ø tu madre.

En caso de la construcción de la comparación, esa seguirá la existente en su idioma:

(1) Mario es más alto de Luis.
(2) Mario es menos inteligente de Ana.
(3) Carlos es más alto de mi.
(4) Carlos es tanto inteligente cuanto amable.

En la construcción de algunos verbos de uso frecuente, el estudiante, en su primera fase de aprendizaje, seguirá utilizando las costrucciones del italiano:

(1) Te pienso siempre.
(2) Cuento sobre (de) ti.
(3) Te sueño.

4. Léxico

El léxico se presenta como un campo de estudio muy interesante. Es aquí donde se producen la mayoría de interferencia y transferencia, debido a la gran afinidad léxica de los dos idiomas. Los casos más relevantes se refieren a las parejas de verbos que en español tienen su función gramatical precisa, mientras que en italiano pueden engañar propio por esa afinidad.

El primer caso es el de *ser/estar*. Aunque el estudiante de ELE tenga una idea clara de la regla gramatical, es decir que *ser* se utiliza para expresar calidades que percibe como características y constantes del sujeto, *estar* para calidades que percibe como estados transitorios y temporales del sujeto o para localizar, ubicar y situar en el espacio, la interferencia del italiano, en la primera fase de aprendizaje, es muy fuerte:

(1) Soy cansado.
(2) Soy a casa.
(3) El café es frío.

El segundo caso se refiere a la pareja *haber/tener*; en este caso el problema nace porque en italiano existen dos auxiliares, *essere* para los verbos intransitivos y *avere* para los transitivo; además *avere* se utiliza en italiano para la posesión y *tenere*, al presentar un matiz dialectal, presentes en todos las hablas meridionales de Italia, no se utiliza:

(1) He dos hermanos.
(2) Soy ida al mar.
(3) He hambre.

El tercer caso es el de *ir/venir*; la dificultad nace porque, en español, para usarlo correctamente, se hace referencia al lugar y no a la persona que habla: si el lugar está lejos

el hablante usa *ir*, si está cerca o es el mismo lugar en el que se encuentra, se usa *venir*. En italiano no tenemos este tipo de distinción, porque utilizamos *andare* (ir) cuando el sujeto del verbo es diferente del hablante o del oyente y ninguno de los dos se encuentra en el lugar de llegada, o cuado el sujeto del verbo coincide con el hablante y el oyente no se encuentra en el punto de llegada; utilizamos *venire* (venir) si el sujeto del verbo coincide con el hablante y el oyente se encuentra en el punto de llegada:

(1) Ven aquí, por favor. Vengo.
(2) ¿Por qué no vienes a verme? No puedo venir, tengo que estudiar.

Con las parejas *llevar/traer* y *pedir/preguntar* los problemas están relacionados más al uso en español que al mero significado de la palabra. Si en español *traer* implica la noción de acercar o mover algo hacia el lugar donde se encuentra el hablante y *llevar* implica la noción de transportar o mover algo hacia un lugar alejado del sitio donde se encuentra el hablante, en italiano los dos verbos traducen *portare*, sin alguna especificación en el uso, así como *pedir*, que se usa cuando se quiere obtener algo, y *preguntar* cuando se quiere saber algo, en italiano traducen *chiedere*:

(1) Te llevo / traigo un vaso de agua.
(2) Traeme / lleváme un café.
(3) Te pido / pregunto un favor.
(4) ¿Te puedo pedir / preguntar cómo te llamas?

Como última reflexión, y conclusión de este trabajo, quiero abrir un pequeño paréntesis hablando de los falsos amigos. La gran afinidad del italiano y el español lleva al estudiante de ELE a utilizar palabras que piensa correctas en el contexto en que las va a utilizar, que pero pueden dar lugar a situaciones de auténtica comicidad:

(1) Me gusta el *aceite* (vinagre) balsámico de Modena.
(2) En el *asilo* (guardería) de mi niño hay un jardín maravilloso.
(3) Estoy *afamado* (hambriento), me voy a comer un bocadillo.
(4) Me gusta el *burro* (mantequilla) con la mermelada.
(5) Hoy es un día muy *caldo* (caliente).
(6) He reservado una *cámara* (habitación) para toda la noche.
(7) Estoy muy *embarazado* (nervioso).
(8) Mi hermana *se ha esposado* (se ha casado) este fin de semana.
(9) ¿Puedo *exprimir* (expresar) mis opiniones?
(10) Las *gambas* (piernas) de esa mujer son estupendas.
(11) Los novios *guardan* (miran) el amanecer.
(12) Mi *habitación* (casa) tiene tres *cámaras* (habitaciones) y un jardín.
(13) Si el ascensor no funciona, *salgo* (subo) las escaleras.
(14) Mi hermano tiene los *ochos* (ojos) azules.

Del saber estar con uno mismo al saber estar con el otro: el componente afectivo como parte esencial de la formación docente

Daiana-Georgiana Dumbăvescu
Facultad de Letras, Universidad Spiru Haret de Bucarest

Susana Merino Mañueco
CEIP Francisco Pino, Valladolid

1. Aclaraciones conceptuales: de lo afectivo a la inteligencia emocional de los profesores de Les

El Diccionario de la Real Academia Española (2014: sp) define lo afectivo como "perteneciente o relativo a la sensibilidad". A la vez, el mismo diccionario define la afectividad, desde una perspectiva psicológica, como "desarrollo de la propensión a querer" y "conjunto de sentimientos, emociones y pasiones de una persona, tendencia a la reacción emotiva o sentimental". De modo que, lo afectivo y la afectividad se ciñen al campo del querer, de los sentimientos, de las emociones, de las pasiones, de lo emotivo.

Para la enseñanza/aprendizaje, el afecto aparece definido como todo acto de ayuda, protección, cuidado, etc., que está dirigido al alumno. Pero, el afecto se hace visible cuando se expresa y la expresividad afectiva se lleva a cabo a través de los sentidos. Por ende, estamos ante un proceso bidireccional durante el cual transmitimos dicha afectividad al tiempo que la recibimos.

Traducido este afecto en términos prácticos para las dos categorías de agentes implicados en la enseñanza/aprendizaje de Les, observamos que la afectividad del Agente: profesor hacia el Sujeto: alumno, ha de basarse en saber generar motivación, potenciar el aprendizaje y recurrir a la inteligencia emocional.

Por otro lado, en lo que se refiere al Agente: profesor, éste ha de ser capaz de demostrar autoconocimiento y autocontrol, tener pensamientos positivos, controlar sus impulsos así como utilizar positivamente sus sentimientos en la interacción con el otro. En cuanto al Sujeto: alumno, éste podrá manifestar su afectividad hacia el Agente: profesor a través del respeto y de la inteligencia emocional.

Por todo ello, observamos en la imagen 1 que tanto Agente como Sujeto están unidos por el concepto de inteligencia emocional, entendida ésta como la capacidad de demostrar una toma conciencia de las propias emociones así como de adoptar una actitud empática y social que puede proporcionar una satisfacción personal y profesional.

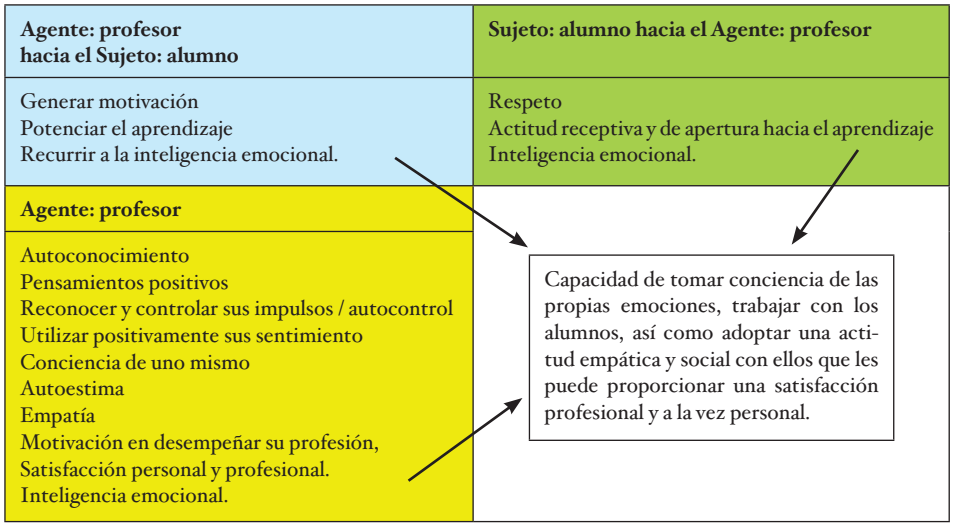


Imagen 1. De lo afectivo a la inteligencia emocional de los profesores de Les

Hoy en día, el paradigma de la inteligencia emocional despierta mucho interés en el ámbito de la educación y formación tanto del alumno como del propio profesor que asume la enseñanza. Está estrechamente relacionado con las emociones y, por lo tanto, entre los diferentes tipos de "inteligencias", se incluye también la emocional, tanto en lo que respecta a los alumnos como también a los profesores, como seres humanos dominados por una variada gama de emociones. Asimismo, se impone que en su actividad de enseñanza o aprendizaje sean capaces de gestionarlas eficaz e inteligentemente. Así es como, la motivación, la satisfacción personal, los estados anímicos, la empatía, etc. son ya considerados factores que pueden influir en la consecución de las metas propuestas.

La inteligencia emocional se manifiesta, por ende, a través de:

- Conocimientos sobre los propios sentimientos y los ajenos, sobre el control de los impulsos, sobre la motivación propia y la del otro.

- Aptitudes (saber hacer) para reaccionar ante distintas situaciones; para identificar, reconocer, sentir y descifrar los sentimientos propios y ajenos; motivar al otro, poseer un control de los impulsos y unas habilidades de comunicación así como solucionar conflictos.

- Actitudes (saber ser) positivas del alumno hacia el aprendizaje (autoestima, pensamiento positivo, autonomía, autocontrol).

En lo que respecta a los profesores, se espera de ellos no sólo una atención dinámica (nos encontramos ante un grupo, en la mayoría de los casos, numeroso compuesto por alumnos que no comparten los mismos sentimientos, ni tienen las misma motivacio-

nes, ni se relacionan del mismo modo), sino también que sean capaces de hacer un uso inteligente de las emociones, en definitiva, de controlarlas.

2. El componente afectivo en los documentos: un itinerario descriptivo

La indagación a la que aludíamos implica recurrir a tres documentos de referencia para la enseñanza/aprendizaje de LEs y para la formación del profesorado.

Partimos de *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* (Kelly *et al* 2004), documento que está orientado a marcar el perfil profesional docente de LEs en Europa. Kelly et al. (2004) elaboraron un documento en el que se establecen cuarenta elementos que describen las competencias identificadas como propias para el profesional docente de LEs en Europa. Desde un enfoque multifacético y multidisciplinario de la actividad docente, nos interesa en qué medida se hacen referencias al componente afectivo en dicho documento.

Los cuarenta elementos que se proponen en el documento están orientados a configurar para los profesores un perfil profesional docente, mediante estructuras (trece elementos), conocimientos (ocho elementos), estrategias y habilidades (trece elementos) y valores (seis elementos) necesarios para su formación. En el documento *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* (EPLTE), fuente ineludible de información para la formación del profesorado de LEs, encontramos referencias a lo afectivo con respecto a:

- La motivación, que puede llegar a tener una influencia determinante en la relación afectiva Agente: profesor – Sujeto: alumno.

- La necesidad del Agente: profesor de controlar lo emocional; aludiendo también a la autoconfianza.

- El pensamiento positivo, reconociéndose el papel importante que juega el Agente: profesor para motivar a los que se preparan para la función docente.

- La sensibilidad unida a la habilidad de los que se forman para la profesión docente de entender y apreciar la importancia de ésta en la creación de una relación profesional.

- La autonomía en la profesión docente.

Otro documento europeo[1] de indagación relevante y susceptible de análisis al que numerosos países se han suscrito[2] desde la perspectiva de la formación inicial es el *Port-*

1. *European Portfolio for Student Teachers of Languages* EPOSTL – se han consultado las versiones en inglés y francés.
2. Los países que suscribieron al mencionado documento son: Albania, Alemania, Andorra, Armenia, Austria, Bosnia Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Chipre, la República Checa, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, la ex República Yugoslava de Macedonia, el Reino Unido.

folio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues (PEPELF) (2007). Este documento que busca la reflexión sobre las destrezas y el conocimiento didáctico para la enseñanza de LEs se basa en los elementos configuradores del perfil profesional docente de Kelly et al. (2004). Resultado del trabajo de un grupo de estudiosos, coordinados por Newby et. al. (2007), los estudiantes en formación inicial, futuros profesionales de la enseñanza de LEs, tienen a su disposición un documento de auto-reflexión y de auto-evaluación sobre las aptitudes y los conocimientos didácticos necesarios para ejercer la actividad docente en el aula de lenguas. Asimismo, la doble función del documento se alcanza a través de qué es lo que puedo hacer (« je peux faire ») – es decir, una reflexión respecto a la formación ya adquirida (conocimientos y aptitudes). Y a través de la reflexión en torno al desarrollo de la enseñanza – es decir, una reflexión orientada a la mejora de la misma.

Este ejercicio de autoevaluación encierra en sí un modelo de perfil profesional docente de LEs. Un perfil complejo, pero con pocas referencias directas al componente afectivo. Sin embargo, éste está más que presente puesto que el documento mismo es una invitación y un facilitador para la reflexión. En este sentido, coincidimos con Pérez Gómez (1998: 194) quien retoma de Zeichener (1993) la idea de que al tratarse de reflexión, ésta « implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia », en este caso, el mundo del propio aprendizaje como experiencia formadora y el mundo de la enseñanza como experiencia profesional. En definitiva, una doble vertiente que, tanto estudiantes como docentes en activo podrán manifestar una determinada actitud a través de una serie de manifestaciones simbólico – afectivas.

Asimismo, se hace referencia a la aptitud de ser capaz de crear un ambiente positivo en la enseñanza/aprendizaje de LEs, de tener en cuenta las necesidades afectivas en torno al tratamiento de los errores, así como desarrollar la capacidad de abordarlos de manera constructiva.

El Instituto Cervantes lanzó en 2012 el documento titulado *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.* El documento se revela como una base y un marco común compartido por todos los formadores del profesorado de LEs, por los profesionales en activo y por los que se preparan para la profesión docente. El Instituto Cervantes se unía, de esta manera, al reconocimiento indeleble del papel esencial que juegan los profesores como actores clave en la educación y formación de Les en general y de ELE en particular.

Todo ello implica la presencia de un profesorado altamente *formado, cualificado y especializado*. Cualificación del profesorado necesaria puesto que los profesores se muestran como *actores clave*, ya que según destaca Reding (2002: III):

> [...] sont considérés comme les acteurs essentiels de toute stratégie visant à stimuler le développement de la société et de l'économie [...] Un corps enseignant motivé et hautement qualifié est une condition essentielle à la qualité de l'éducation offerte aux jeunes par les systèmes éducatifs.

En el documento al que hacemos referencia, se seleccionan y describen ocho competencias clave entre las que encontramos una específicamente orientada al componente afectivo. Es una competencia dirigida a gestionar los sentimientos y las emociones que experimenta el profesor diariamente en su actividad profesional.

Esta competencia *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño del trabajo* está orientada a saber:

- Gestionar las propias emociones.
- Motivarse en el trabajo.
- Desarrollar las relaciones interpersonales.
- Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.

En el documento del Instituto Cervantes (2012: 23) se habla de identificar las propias emociones y las del otro siempre partiendo de la "comunicación empática y asertiva". Se alude a la presencia de desavenencias así como de situaciones menos favorables, pero se espera que el Agente: profesor sea capaz de aprovecharlas como "oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente". Por otra parte, se espera que el Sujeto: alumno "adopte una actitud similar implicándose en el desarrollo de su inteligencia emocional cuando aprende una lengua".

Gestionar las propias emociones implica conocer los tipos de emoción y sus repercusiones al tiempo que ser capaz de gestionarlas. En el mismo documento del Instituto Cervantes (2012: 23-24), se precisa que el agente: profesor tiene que "tomar conciencia", "estar inmerso en un continuo aprendizaje" y, al igual que su alumno, manifestar "una actitud receptiva y de apertura".

Motivarse en el trabajo implica sentir deseos, ganas e interés por formarse.

Desarrollar relaciones interpersonales implica "conocer y comprender las emociones y necesidades de las otras personas" así como ser capaz de "establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias en el trabajo".

Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno supone un conocimiento de las "creencias, las emociones y las habilidades sociales en el aprendizaje". El autoconocimiento le permitirá "promover que el alumno gestione su mundo emocional y social cuando aprende una lengua" al tiempo que prestará su "ayuda a los alumnos a tomar conciencia de las necesidades, emociones y sentimientos de sus compañeros" siempre desde la "empatía, la tolerancia y el respeto mutuo".

3. Del saber estar con uno mismo al saber estar con el otro

Todos los profesores somos seres que experimentamos emociones y sentimientos de los más variados ante las situaciones de enseñanza/aprendizaje, al tiempo que reaccionamos de maneras distintas ante éstas guiados por diferentes motivaciones. Este componente afectivo, sin duda alguna, forma parte de toda actividad profesional. La

enseñanza/aprendizaje en su conjunto implica la presencia de conocimientos, aptitudes y actitudes.

Ramos Méndez (2007:49) refiriéndose a las actitudes, afirmaba que éstas se componen de una dimensión afectiva, una dimensión cognitiva y una dimensión actitudinal. Dichos componentes los describe como compartimentos "que se relacionan entre sí, se solapan e influyen unos en otros". Esta visión de Ramos Méndez (2007) la podemos aplicar al abordar el tema de la afectividad. El profesor, como ser humano, se caracteriza por tener un amplio espectro de sentimientos y afectos, al estar en relación directa con el alumno.

De manera que son tres los aspectos que juegan una gran importancia en nuestra forma de ser y en nuestro modo de relacionarnos con el otro: el físico, el intelectual, el afectivo. En definitiva, esto es lo que nos caracteriza y nos hace únicos.

En este sentido, para el contexto de la enseñanza/aprendizaje de LEs, consideramos que se impone la presencia de dos saberes intrínsecamente relacionados: un saber estar con uno mismo y un saber estar con el otro para poder transmitir conocimientos, aptitudes y actitudes.

Unos saberes que se forman y se perfeccionan a través de la experiencia, de la práctica, del autoconocimiento y del conocimiento del otro; dos saberes que se unen en un todo como si fueran las dos caras de una misma moneda.

Concluimos nuestra comunicación haciendo una alusión a las palabras de *Osho,* filósofo y maestro espiritual hindú quien afirmaba que todo aquel que no sabe estar consigo mismo, difícilmente podrá relacionarse de una manera óptima con el otro. En definitiva, los profesores han de ser conscientes de que una sonrisa o una mirada pueden transmitir al alumno más de mil palabras.

Referencias Bibliográficas

EUROPEAN COMMISSION (2005): *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Brussels.
<http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm> [Consulta: 23/10/2011]

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*.
<http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf> [Consulta: 1070172013]

KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., KRIZA, C. y MCEVOY, W. (2004): *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference,* Southampton: University of Southampton.

NEWBY, D., ALLAN, R., FENNER, A.- B., JONES, B., KONOROWSKE, H. y SOGHIKYAN, K. (eds.) (2007): *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*, Strasbourg/Graz: Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): Paradigmas Contemporáneos de Investigación Didáctica, J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (dirs.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* 95, 196, Madrid: Akal.

RAMOS MÉNDEZ, C. (2007): *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales,* ASELE. Colección Monografías, 10.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2004): *Diccionario de la Lengua Española*. <http://buscon.rae.es/draeI/> [Consulta el 18 de junio de 2010]

REDING, V. (2002) : "Préface", *Questions clés de l'éducation en Europe. La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Rapport I. Formation initiale et transition vers la vie professionnelle*, 3, III – IV, Bruxelles: Commission Européenne, Eurydice-Direction Générale de l'Education et de la Culture.

El aprendiz más complejo. Bases lingüísticas para la enseñanza del español como lengua extranjera a niños

M.ª del Carmen Fernández López
Universidad de Alcalá

1. Introducción

Con el presente trabajo se pretende reflexionar sobre la necesidad de una formación especializada para los docentes que se enfrenten a la ardua tarea de enseñar el español como lengua extranjera a niños.

En las últimas décadas, y como consecuencia de un importante movimiento migratorio característico de la sociedad actual, se viene detectando una gran diversidad cultural y lingüística en los centros escolares; en las aulas de Infantil y Primaria se concentra un elevado porcentaje de alumnos cuya lengua materna no es el español. Según el Avance que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha publicado en junio del presente año, durante el curso 2013-14 se ha registrado un descenso de un 4,2% de alumnado extranjero en centros de enseñanza no universitaria respecto al curso anterior. El descenso más acusado se encuentra en la ESO., con un 7,3% menos que el año pasado, y en Educación Primaria con un 5,5%. Se han de tener en cuenta para valorar estas cifras aspectos de muy diversa índole, como la evolución de los flujos de entrada y salida de inmigrantes, los procesos de nacionalización y la transición del alumnado entre los diferentes niveles educativos; y para el caso de la Educación Infantil el Ministerio (2014) hace hincapié en la incorporación al sistema educativo de niños extranjeros ya nacidos en España.

Pese a este ligero descenso registrado en los dos últimos cursos escolares, el volumen de alumnado presente en las aulas con problemas de integración lingüística y cultural sigue siendo elevado.

Actualmente, hay pocos programas de formación de profesorado que atiendan de manera conjunta las necesidades de estos dos campos: la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua, por un lado, y la enseñanza del español a niños, por otro. Continuamente, observamos maestros que tienen que enfrentarse a las necesidades educativas, formativas y de integración de alumnos cuya lengua materna no es la española tanto en Infantil como en Primaria. También contamos con especialistas en la enseñanza del español como lengua extranjera que quieren investigar en el mundo infantil. Y se requiere que estos docentes consigan dominar la teoría correspondiente al desarrollo cognitivo y madurativo del niño, los procesos de adquisición de la lengua y el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas del aprendiz, los procesos de integración del niño en las aulas y en el contexto social que le acoge, y la teoría y práctica relacionada con la enseñanza de la lengua española y, más concretamente, la enseñanza de la lengua en contextos escolares infantiles. El estudio reflexivo de todos estos aspectos permitirá establecer el marco epistemológico o marco teórico de referencia

imprescindible para la buena formación de futuros docentes encargados de asegurar una mejor oportunidad de aprendizaje y, por tanto, de integración, de los niños que acceden a nuestro sistema educativo y a nuestra sociedad desde otros modelos lingüísticos diferentes. Y éste es el objetivo primordial que se ha planteado el Grupo de Innovación Docente de la Universidad de Alcalá que responde a las siglas GIELEN[1] y que se encuentra elaborando materiales docentes para las aulas de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria y para las de los Postgrados de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, en el seno del Proyecto "Marco epistemológico para la enseñanza del español como lengua extranjera a niños" (UAH/EV599). Se están preparando unidades didácticas en las que se presentan las disciplinas que cimientan la práctica docente para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los aprendices más complejos del aula de español, los niños.

2. Estado de la cuestión

En la actualidad contamos con innumerables investigaciones y trabajos relacionados con la enseñanza de la lengua a niños en contextos escolares, desde diversas perspectivas; incluso en las últimas décadas se han incrementado los estudios en este campo a causa de la proliferación de centros educativos bilingües. Desde el ámbito del maestro los trabajos se centran sobre todo en situaciones de contacto de lenguas, en las que el español suele ser la lengua materna del aprendiz, y el inglés, la segunda, en su mayoría.

Por otro lado, desde la especialización en la enseñanza del español como lengua extranjera también contamos con importantes y enriquecedoras investigaciones y tratados de conjunto, como el *Vademécum para la formación de profesores* en el que bajo la dirección de Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004) se recogen estudios clave sobre la enseñanza del español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE). En este meticuloso compendio se establece la epistemología de la enseñanza del español como lengua extranjera, si bien es verdad que se atiende sobre todo a un público adolescente o adulto, considerando la enseñanza a niños (Pisonero del Amo 2004) o la enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares (Villalba y Hernández 2004) dentro de los estudios de la lengua con un fin específico.

La enseñanza a niños necesita por tanto una atención rigurosa que permita formar profesores habilitados para cubrir las necesidades específicas de estos alumnos.

Es necesario partir de la existencia de dos ámbitos docentes bien diferenciados:

- la enseñanza del español a niños que poseen otras lenguas maternas distintas, en situaciones de inmersión lingüística (inmigración, principalmente).

- la enseñanza del español a niños que se inician en el uso de la lengua dentro del sistema educativo reglado de su país o como aprendizaje complementario en instituciones privadas.

1. Grupo de Innovación sobre la Enseñanza de la Lengua Española a Niños (UAH-GI13-59), integrado por Eulalia Castellote Herrero, Manuel Martí Sánchez, Sonia Eusebio Hermida y Talita Schneider; y coordinado por la autora de estas páginas.

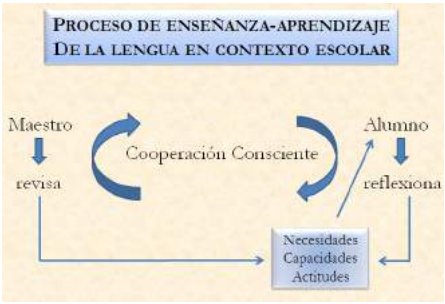
Hay una gran diferencia entre el alumno inmigrante y el alumno extranjero y así se ha reflejado en varios estudios, dedicados a estudiantes adolescentes y adultos. Cabañas Martínez (2008:15-16) en su investigación sobre la enseñanza del español en contextos escolares comienza exponiendo las diferencias que existen entre ambos grupos en cuanto a sus necesidades.

Muy especial es la problemática del inmigrante que por edad debe ingresar en el sistema educativo reglado del país que le acoge: el adolescente y el niño. En algunos casos, sobre todo, entre los estudiantes adolescentes, suelen acceder en primer lugar a unas aulas de bienvenida, de enlace con la enseñanza reglada, hasta que se encuentran *preparados* (normalizados, asimilados) para incorporarse e integrarse en el aula de referencia. Pero en Infantil y Primaria, y pese a que en algunas Comunidades, como la de Madrid, están previstas también Aulas de Enlace para el segundo y el tercer ciclo de la Educación Primaria, lo más frecuente es la integración directa del alumno inmigrado en las aulas, con apoyos y orientaciones personalizadas durante la jornada escolar. La necesidad, y la motivación, que tiene el niño para aprender en esta situación es apremiante, puesto que requiere el dominio de la lengua para llevar a cabo las actividades cotidianas, para integrarse en los grupos de iguales y para convertirla en el instrumento para otros aprendizajes escolares. Sin embargo, el niño se enfrenta a una situación de inmersión sociocultural y lingüística en muchas ocasiones en soledad dentro del aula, que debe ser convenientemente atendida por todos los integrantes de su entorno educativo (compañeros, docentes, personal del centro, etc.); en un sistema de educación inclusiva, el proceso de adaptación y de integración en el grupo de estos estudiantes no debería ser mucho más costoso que el de cualquier *niño nuevo*, procedente de otro colegio, siempre que se programe y se trabaje con detenimiento su especial necesidad educativa en habilidades comunicativas con la nueva lengua.

En la enseñanza del español como lengua extranjera a niños en contextos escolares, el docente podrá plantearse metodologías de enseñanza o técnicas didácticas distintas, tanto para el alumno que accede al sistema educativo del país que le acoge junto a su familia, como para el que permanece en su propio país y aprende la lengua como extranjera; sin embargo el marco epistemológico que debe ampararle y asistir dicho proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser el mismo.

3. Principales disciplinas implicadas en la enseñanza del español como lengua extranjera a niños

Todo maestro de lenguas pretende que sus alumnos logren ser usuarios competentes, que puedan desenvolverse en las principales situaciones comunicativas de manera eficaz; pero su objetivo debe ir más allá, debe conseguir que esas labores el niño las realice de manera consciente para poder disfrutar y celebrar el éxito de su interacción social. Maestro y alumno deben cooperar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua; el maestro debe estar atento a las necesidades, capacidades, actitudes de su alumno y éste debe implicarse y reflexionar sobre su propio aprendizaje de manera consciente y responsable.



El desarrollo de esta conciencia lingüística durante el aprendizaje de una lengua proporciona al hablante la capacidad de utilizar conscientemente las palabras, de manejar las unidades lingüísticas, para la construcción de significados, para comunicarse e intervenir en la sociedad en la que vive.

Desde este punto de vista, la enseñanza de la lengua no puede realizarse sin una formación sólida en lingüística que permita crear esa conciencia en el hablante. Y para ello resulta necesario aunar el estudio sistemático del uso lingüístico, las investigaciones sobre los procesos implicados en su enseñanza y aprendizaje, y la práctica en contextos educativos. Distribuimos el contenido formativo al que tiene que acceder el futuro docente en cuatro grandes ámbitos, como se puede observar en el siguiente cuadro:

En primer lugar el futuro docente debe conocer los aspectos relacionados con la *cognición,* es decir, debe formarse en las bases neurológicas del lenguaje, incluyendo los procesos de adquisición de la lengua por el niño y el desarrollo de mecanismos y estrategias para el procesamiento de la información.

Una formación *psicolingüística* le permitirá comprender cómo el niño, frente al adolescente o el adulto, adquiere la lengua al tiempo que desarrolla otras destrezas, cómo aprende una segunda lengua mientras se encuentra en las primeras fases de adquisición de una primera, o incluso cómo es capaz de adquirir dos lenguas de manera simultánea (núcleo familiar en el que el padre habla una lengua y la madre otra, o en la familia se habla una lengua y en el entorno social otra, por ejemplo). Contamos con muchos trabajos sobre el desarrollo del lenguaje desde diferentes perspectivas teóricas y acercamientos;

sin embargo, se reduce mucho el número de estudios especializados en el aprendizaje de una segunda lengua, y en numerosas ocasiones se aplican las teorías generales de la adquisición de la primera. Pit Corder en su trabajo sobre lingüística aplicada (1992: 106 y ss.) dedica especial atención al estudio de estos mismos aspectos en relación al aprendizaje de lenguas extranjeras y defiende la existencia de una cierta edad óptima para iniciar dicho aprendizaje (basándose en la teoría del periodo crítico de Lenneberg 1967). Considera Corder que la adquisición de la lengua se produce en el periodo en el que el niño está en la etapa de maduración física y mental, llega de forma natural y no es necesaria la motivación.

El estudio del sujeto, como variable en el proceso de adquisición de una segunda lengua es uno de los intereses de la psicolingüística en las investigaciones recientes, atendiendo a la edad, a los procesos cognitivos y los procesos orécticos (motivacionales y emocionales) (Mayor Sánchez 2004:49-55).

También la *neurolingüística*, encargada de estudiar la localización de las funciones lingüísticas en el cerebro y su lateralización, servirá de ayuda al docente, junto con la *lingüística clínica*, que llevará a cabo las aplicaciones y enfoques terapéuticos descritos por la neurolingüística; esta disciplina surge por la necesidad de aportar conocimientos teóricos y descriptivos imprescindibles para resolver problemas de planificación lingüística, traducción y enseñanza de lenguas extranjeras, entre otros (Fernández Pérez 1997:389). Ciertos avances tecnológicos como la electroencefalografía, magnetoencefalografía, tomografía por emisión de positrones o resonancia magnética funcional han permitido estudiar la implicación de los procesos fisiológicos y neurológicos en el uso de las diferentes lenguas (López García 2008:64-66). Y en estudios frecuentes sobre patologías y lesiones cerebrales se ha podido comprobar que la actividad cerebral de la L1 y la L2 está bien diferenciada. El hemisferio izquierdo concentra la actividad metalingüística consciente, mientras que el hemisferio derecho está implicado preferentemente en los automatismos inconscientes del lenguaje; y esto sería lo normal en la L1 (López García 2008). Algunos estudios muestran no obstante que en etapas tempranas de la adquisición de una L2 hay una mayor implicación del hemisferio derecho, desplazándose hacia una dominancia del hemisferio izquierdo en etapas más tardías (Mayor Sánchez 2004:50).

Los estudios *biolingüísticos*, que aúnan lo que conocemos sobre el lenguaje y sobre el cerebro, ayudarán a entender la estructura de la lengua y su reflejo en la mente del niño (Mendívil 2006:623). Y todo ello se materializa en la *lingüística cognitiva* que se encarga de los procesos mentales implicados en el conocimiento: percepción, memoria, aprendizaje, formación de conceptos y razonamiento lógico. Las investigaciones realizadas desde estas perspectivas teóricas han llevado consigo un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, centrado ahora en el alumno, en sus intereses, capacidades y actitudes. Y como consecuencia de ello se comienza a distinguir entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de la extranjera. Pero ¿se puede realizar esta distinción cuando el alumno es el aprendiz que estamos describiendo, el niño de Infantil o de Primaria que está inmerso en el sistema educativo de la lengua que tiene que *aprender*?

De gran ayuda han resultado también los estudios e investigaciones de los *filósofos del lenguaje* al reflexionar sobre su relación con el pensamiento y la realidad, al analizar la estructura lógica del lenguaje y el sentido de las palabras, y sobre cómo aparece la vida mental en el niño y su proceso de socialización. Todo ello ha consolidado las teorías de Austin y Searle sobre los actos de habla que tan presentes están en los nuevos acercamientos didácticos de la lengua, así como la incorporación de avances de otras disciplinas como la *pragmática*, las *teorías de la conversación*, la *lingüística textual*, la *semiótica*, etc.

En segundo lugar destacamos la necesidad de una sólida formación del docente en las disciplinas lingüísticas, que le permita dominar la *estructura de la lengua* para comprender, valorar y actuar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del niño. Resultan imprescindibles, desde el punto de vista fonético y fonológico, las investigaciones sobre la aparición progresiva de los fonemas en el niño que han establecido los indicadores del desarrollo fonológico por edades en relación con el aumento en el niño de la percepción auditiva (Garriga 2003). O los estudios sobre el desarrollo de la conciencia fonológica y su influencia en otros aprendizajes básicos para la adquisición de una lengua como la lectura y la comprensión escrita en diferentes etapas (Fernández López 2013).

Desde el punto de vista morfosintáctico, el profesor debe ser consciente de la estructura de la lengua que ha de enseñar, pero también de que el uso de la lengua para un niño, hasta que la instrucción y las exigencias escolares lo vayan impidiendo, es un juego, es una habilidad con la que disfruta de la misma manera que con otras destrezas motrices. Debe estar atento, comprender y aprovechar en la dinámica de la clase la aplicación espontánea que realiza el niño de las reglas del sistema lingüístico, creando palabras como *libroteca* o *esperada del autobús*[2], o simplemente regularizando los verbos. El profesor tiene que conocer las fases de la adquisición del lenguaje del niño, que van a ir superando en las diferentes lenguas que estén aprendiendo, como por ejemplo, la defectividad del plural y los problemas en la concordancia, como han mostrado las investigaciones de Bel y Rosado (2005), por poner algún ejemplo. Y de la misma manera el tener constancia del momento en el que suelen aparecer en el discurso infantil las proposiciones subordinadas, así como la paulatina incorporación de los diferentes índices de complejidad sintáctica, servirá para secuenciar la dificultad de los textos académicos de los diferentes aprendizajes escolares (Vygotsky 1982), en función de la organización sintáctica en el niño.

Por otro lado, el individuo aprende la lengua inmerso en una *sociedad* con cuyos miembros establece relaciones comunicativas e intercambios lingüísticos funcionales y utilitarios. El estudio del conocido egocentrismo cognitivo y social del niño y de su peculiar discurso durante esta época desde la filosofía del lenguaje y la pragmática llevará al docente a comprender la evolución y el desarrollo madurativo del niño que necesita percibir otra perspectiva social y comunicativa distinta de la suya para llegar a la construcción de su pensamiento y a la cooperación conversacional (Cordero Seva 2013).

Por su parte, también la *sociolingüística* ayudará a la elaboración de materiales docentes y recursos, desde una perspectiva variacionista que permita valorar justamente la hetero-

2. Vocablos registrados en producción de habla espontánea de niñas escolarizadas en 1º de Educación Infantil (3-4 años).

geneidad de los hablantes de una misma lengua, e interaccional describiendo cómo los contextos sociales se interrelacionan con los participantes por medio de actividades verbales y no verbales, interpretadas, a su vez, a partir de estos mismos contextos. El análisis de las interacciones desempeña un papel importante en el entendimiento de intercambios comunicativos entre miembros de diferentes culturas.

Y por supuesto la *etnografía de la comunicación*, aportará al docente el conjunto de normas sociales y culturales que rigen los actos de habla, y la diversidad de realizaciones verbales y de funciones sociales del habla que le servirán para enmarcar y evaluar la capacidad comunicativa del niño en cada etapa. Tendrá que recurrir además a la *sociología del lenguaje* para abordar cuestiones relacionadas con la planificación lingüística, la diglosia, el bilingüismo o el cambio lingüístico. La sociología del lenguaje ha contribuido a la didáctica de la lengua con perspectivas novedosas en el diseño curricular, teniendo en cuenta el contexto sociolingüístico y sociocultural de los aprendizajes lingüísticos.

En el panorama intercultural que caracteriza un aula de lengua hoy en día el docente ha de tener en cuenta, por un lado, las dificultades intrínsecas que supone utilizar la lengua como herramienta imprescindible para otros aprendizajes del entorno académico y, por otro, que es el vehículo que permitirá al alumno comunicarse e interactuar con los compañeros y con el profesor. Y todo ello en un momento en que el aprendiz está madurando como individuo, está forjando su personalidad y está desarrollando habilidades y destrezas básicas para su inclusión social.

Los estudios contrastivos de repertorios lingüísticos y culturales de hablantes de diferentes lenguas que aportan disciplinas como la *comunicación no verbal* o la *semiótica* pueden ayudar al docente a trabajar situaciones en el aula complejas para el aprendiz que se encuentra en un proceso de inmersión. El sujeto con el que estamos trabajando se encuentra además en un momento en el que no es capaz de interpretar correctamente incluso el significado de reacciones básicas de los hablantes como el llanto o el sonrojo, o conceptos estéticos y morales como lo feo o lo ridículo y todo ello en momentos de madurez en los que incluso no llega a etiquetar adecuadamente y a diferenciar el concepto abstracto de términos como *vergüenza* o *envidia*. En un aula intercultural de Infantil o de Primaria será necesario reflexionar sobre si las incorrecciones cometidas por el alumno (fonéticas, morfológicas, sintácticas, paralingüísticas o quinésicas) son propias de su nivel de desarrollo madurativo o de las interferencias ocasionadas por el contacto de lenguas y culturas característico de la situación social que vive.

Y solventados todos estos problemas el docente tendrá que acudir a los aportes de disciplinas específicas como la *pedagogía*, la *didáctica general* y la *didáctica de la lengua* en particular para llevar al aula los recursos y los medios adecuados y para que el alumno disfrute y sea consciente del proceso de aprendizaje que está realizando, inmerso en un heterogéneo grupo de iguales y en un contexto escolar concreto.

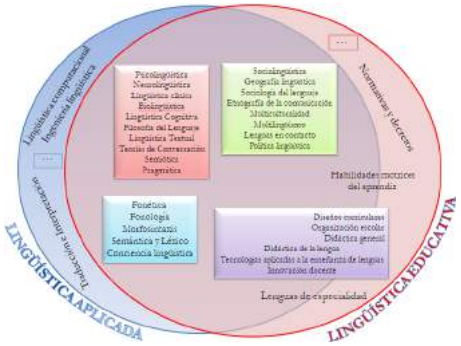
Esto nos lleva al último grupo de contenidos que destacamos como imprescindibles en la formación del docente: la organización del centro escolar, con sus documentos específicos, sus programaciones curriculares, el cumplimiento de las normativas edu-

cativas vigentes, de los requisitos y exigencias de la política y planificación lingüística de la comunidad en la que se encuentre el centro, etc. Y sin olvidar las innovaciones tecnológicas y docentes que se le van a exigir al profesor a medida que estas se vayan incorporando a las aulas (pizarras digitales, centros de aprendizaje tecnológico, aulas virtuales, soportes digitales, etc.).

4. La lingüística educativa, marco epistemológico para la enseñanza de ELE en contextos escolares

Será la denominada *lingüística educativa* la disciplina que, según defiende Van Lier (1995:20-29), puede comprender todos estos campos de trabajo, al incluir en su ámbito de acción "tanto la investigación de patrones de uso lingüístico en instituciones educativas como las prácticas pedagógicas en las clases de lenguaje". Desde hace años se viene reivindicando el carácter autónomo de esta disciplina dentro de la lingüística, de manera semejante a la psicología educativa, por ejemplo, en dicho campo. La lingüística educativa debe plantearse como la disciplina encargada de aunar todas las necesidades formativas del docente que afronta la enseñanza de una lengua en la sociedad actual, sólidos conocimientos teóricos, fundamentos y técnicas específicas de investigación y herramientas y metodologías necesarias para las correspondientes aplicaciones prácticas.

La lingüística aplicada comparte parcelas de trabajo importantes con esta disciplina. Sin embargo, abarca ámbitos que van más allá de los problemas educativos, de los procesos implicados en la enseñanza y aprendizaje de una lengua en un contexto escolar determinado, de la especial relación entre los agentes de dicho proceso y sus actitudes. Y en este sentido, podría interpretarse la lingüística educativa como una rama más de la lingüística aplicada, de no ser porque a la primera le interesan aspectos en los que la segunda no interviene, como la planificación y el diseño curricular en los distintos sistemas educativos vigentes, la implementación de los distintos decretos que regulan las enseñanzas mínimas en cada etapa educativa, la formación generalista del profesorado y de las dinámicas de aula, la educación integral del alumnado mediante métodos globalizados propios de la edad, etc. Y centrándose principalmente en la enseñanza en centros escolares en los que el alumnado necesita la lengua como vehículo de comunicación, instrumento que le ayudará a superar otros aprendizajes y a madurar como individuo y como miembro de un grupo.



5. Conclusiones

Como hemos mencionando a lo largo de estas páginas, la necesidad de realizar una llamada de atención en la formación del profesorado encargado de la enseñanza del español como lengua extranjera a niños viene dada por la falta de integración de los contenidos básicos en los programas curriculares universitarios y de postgrado. Para poder comprender y atender las necesidades de un niño en edad escolar que accede al español como lengua extranjera o como segunda lengua es necesario tener una sólida formación en las disciplinas que hemos ido mencionando más arriba. Y sólo en el ámbito de la lingüística educativa, como disciplina que combina un estudio exhaustivo del uso lingüístico, investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia lingüística de los hablantes y sus aplicaciones al aula y a los contextos educativos, podrá lograrse la plena formación del profesorado que ha de encargarse de la enseñanza de la lengua.

Referencias Bibliográficas

BEL, A. y E. ROSADO (2005): "¿Qué nos dicen los errores de concordancia sobre la adquisición del lenguaje?", M. L. Carrió Pastor (ed.), *Perspectivas Interdisciplinares de la Lingüística Aplicada*, vol. III, Valencia: AESLA-UPV, 37-48.

CABAÑAS MARTÍNEZ, M. J. (2008): *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*, ASELE, Colección Monografías, nº 11: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

CORDER, S. P. (1992): *Introducción a la Lingüística Aplicada*, México: Limusa, Grupo Noriega Editores, versión española a cargo de A. M. Maqueo de *Introducing applied linguistics*: Penguin Books Ltd., 1973.

CORDERO SEVA, E. (2013): *Pragmática infantil y enseñanza de español para niños*, Madrid: ArcoLibros.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (2013): "El desarrollo de la conciencia fonética en los niños", *LinRed.*

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1998): "El papel de la teoría y de la aplicación en la construcción de las disciplinas lingüísticas. El caso de la "lingüística clínica" y áreas conexas", *Revista Española de Lingüística*, 28-2, Madrid, 389-420.

GARRIGA, E. (2003): *Conciencia fonològica en els infants. Un programa de classe* (Adaptació al català del programa *Phonemics Awareness in Young Children* de M. J. Adams, B. R. Foorman, I. Lundeberg i T. Beeper). http://www.xtec.cat/formacio [consulta: 27/10/2012].

LENNEBERG, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*, Nueva York: Wiley. Traducción al castellano por Sánchez y Montesinos (1975), *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid: Alianza Editorial.

LÓPEZ GARCÍA, A. (2008): *Estudios sobre neurolingüística y traducción*, Valencia: Consellería d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

MAYOR SÁNCHEZ, J. (2004): "Aportaciones de la psicolingüística", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 43-68.

MENDÍVIL GIRÓ, J. L. (2006): "Biolingüística: qué es, para qué sirve y cómo reconocerla", *Revista española de lingüística*, 35/2, 603-623.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014): Nota Avance, http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2013-2014--Datos-Avances.html [consulta: 20/06/2014].

PISONERO DEL AMO, I. (2004): "La enseñanza del español a niños y niñas", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1279-1302.

PIT CORDER, S.(1992): *Introducción a la lingüística aplicada,* Madrid: Limusa.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

VAN LIER, L. (1995): "Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 14, Barcelona: Grao, 20-29.

VYGOTSKY, L. (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Cognición y desarrollo humano, Barcelona: Paidós.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. (2004): "La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1225-1258.

Disponibilidad léxica de inmigrantes: diferencias cualitativas de la variable sexo

Pablo Fernández-Merino Gutiérrez
Universidad Internacional de La Rioja

Introducción: el *Proyecto Panhispánico* y cambios en los centros de interés

Los datos que se reflejan en esta comunicación fueron obtenidos gracias al trabajo realizado en *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León* (Fernández-Merino Gutiérrez 2013); el cual, fue posible gracias a la financiación de la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo[1]. Dicha investigación fue realizada a 326 inmigrantes adultos que residían en capitales de provincia de Castilla y León durante el año 2012.

La bibliografía publicada en torno al léxico disponible ha sido recogida de manera magistral a través de recopilaciones realizadas por Bellón, Samper y Samper (2003), por un lado y Samper y Samper (2006), por otro. Dichos textos resultan muy útiles para asimilar las principales líneas de investigación de esta metodología y observar los avances en cada una de ellas. Del mismo modo otras comunicaciones y estudios de Fernández-Merino (2011, 2012, 2013 y 2014b) ya han hecho hincapié en las principales bondades de este tipo de metodología. Por estas razones, en esta ocasión aportaremos una visión general de qué es el léxico disponible y en qué ha consistido nuestro trabajo.

El Proyecto Panhispánico es sin duda la investigación global más importante realizada en español respecto al léxico disponible. Dicho proyecto tiene como objetivo:

> Elaborar Diccionarios de Disponibilidad Léxica para las diversas zonas del mundo hispánico. La homogeneidad de criterios permitirá establecer comparaciones de tipo lingüístico, etnográfico y cultural, dibujar áreas de difusión y, en general, servir de punto de partida para análisis posteriores. (Bartol y Hernández 2003)

La ayuda aportada por el grupo de investigadores del *Proyecto Panhispánico* ha sido fundamental en el desarrollo de este trabajo. De esta manera, se han podido adaptar los centros de interés pertenecientes al proyecto panhispánico a su uso con informantes inmigrantes (adaptación explicada en Fernández-Merino 2013 y 2014a).

2. Grupo de informantes

Los informantes que responden a nuestra encuesta son 326 inmigrantes adultos asentados en las capitales de provincia de Castilla y león. Nuestro grupo de informantes se concentra principalmente entre los 16 y los 45 años de edad (80%) y que pertene-

1. Programa de contratación PIRTU (Personal de Investigación de Reciente Titulación). El trabajo fue realizado en la Universidad de Valladolid y fue dirigido por la Dra. Carmen Hernández González.

cen en su mayoría a Marruecos (52%). La mayor parte de ellos (84%) no se encuentran trabajando en el momento de realización de la encuesta y su nivel de estudios es muy variado, siendo preponderantes aquellos con estudios primarios (30%). La mayoría ha pasado más de tres años en España (52%), pese a que su asistencia a las clases de español suele ser reciente, pues llevan menos de un año (60%). Además, suelen concentrarse en entidades privadas (80%), es decir ONG, asociaciones...

Gracias a las encuestas realizadas a los encargados de los centros docentes hemos podido perfilar sus características como alumnado. Señalamos que grupo está compuesto por personas en edad laboral (16 años o más) a los que denominaremos genéricamente adultos (pese a que algunos de ellos no lleguen a los 18). No son hispanohablantes y proceden principalmente de realidades con posibilidades de exclusión. De esta manera podemos decir que forman un grupo heterogéneo, donde la nacionalidad de los asistentes dependerá de la realidad de inmigración del barrio donde está asentado el centro. Los alumnos poseen niveles académicos muy diferentes que van desde el analfabetismo en la propia lengua o la no escolarización hasta la titulación universitaria. El profesorado confirma que la asistencia es irregular.

3. La variable sexo

Esta variable plantea las opciones de 'Hombre' o 'Mujer'. Los informantes de nuestro estudio se reparten de la siguiente manera:

Sexo		
Hombres	151 informantes	46%
Mujeres	169 informantes	52%
NS/NC	6 informantes	2%

Tabla 1: División de informantes por sexo

Tradicionalmente ha sido y es uno de los factores principales de estudio sociológico debido a los papeles específicos de uno y otro género:

> En cuanto al sexo, hombres y mujeres pueden tener pretensiones sociales diferentes en la sociedad de acogida, en nuestro caso, España. Dicha distinción está justificada porque posiblemente en la cultura de procedencia su ente social está más o menos marcado por el factor *sexo* y los papeles sociales que se le atribuyen de acuerdo con esta marca son diferentes. Estos patrones aparecen reforzados por la microsociedad que reproducen en su núcleo familiar. (Andión 2005: 1)

La importancia del género en el aprendizaje de español a inmigrantes ya ha sido explicada por otros autores que, además, adelantan algunas posibles causas de la especialización:

> Dos cuestiones resultan a priori claves en el aprendizaje del español según los estudios sobre el fenómeno migratorio en España: el género y el nivel educativo. Al género

aluden diversas autoras (Ramírez, 1993; Aparicio, 1998), en la medida en que al reproducirse en el marco de la inmigración estructuras familiares de la sociedad de origen –donde la esposa se queda en casa al cuidado del hogar mientras los hijos y el esposo trabajan fuera. (Soto y El-Madkouri 2002: 20)

Por otro lado, en algunos centros de estudio hemos encontrado conflictos debidos al género que derivan en la separación de clases entre hombres y mujeres:

> En más de la mitad de los centros (55%) sigue existiendo la tendencia de especificidad del género. En palabras de los docentes, los grupos de hombres y mujeres acuden en bloque y, en algunas ocasiones, la presencia de un gran grupo de uno de los sexos trae como consecuencia la no asistencia del otro a las clases. El causante de este fenómeno es también la nacionalidad de los alumnos (en Burgos, por ejemplo, la presencia de hombres pakistaníes es muy elevada respecto a la de las mujeres, de hecho, no ha habido ninguna mujer pakistaní que realizara el estudio). La obtención de trabajos temporales (en ellos principalmente) o las vacaciones escolares de los niños (en ellas) también afecta a la asistencia. (Fernández-Merino 2013:57)

Este hecho, la bibliografía consultada, y la fuerte conciencia de los docentes de las diferencias sociales entre hombres y mujeres debidas al rol dentro de la familia inmigrante, nos animan a plantear un estudio cualitativo de esta variable. Así pues, plantearemos las diferencias de léxico obtenidas y plantearemos las necesidades reales de plantear materiales específicos, clases separadas o diccionarios de léxico disponible ligados al género en este tipo de informantes.

4. Enfoque cualitativo.

4.1. Comparación de conjuntos

Gracias al programa *Dispolex* (Bartol y Hernández 2003) se han podido informatizar y gestionar y comparar los datos en base a la fórmula de López Chávez y Strassburguer Frías (1991). Dicho programa da la opción de comparar los datos cualitativos hallando el porcentaje de vocablos comunes en relación al número total de vocablos. De esta manera, podemos construir una visión numérica general de la similitud o diferencia entre hombres y mujeres en los diferentes centros de interés.

	Total de vocablos aportados		Vocablos comunes	Total de vocablos	Vocablos diferentes aportados		Total de vocablos diferentes	Compatibilidad	Porcentaje de vocablos comunes aportados	
	Hombres	Mujeres			Hombres	Mujeres			Hombres	Mujeres
Partes del cuerpo	40	38	36	42	4	2	6	85,71%	90%	94,74%
Alimentos y bebidas	58	63	52	69	6	11	17	75,36%	89,66%	82,54%
La ciudad	67	66	53	80	14	13	27	66,25%	79,1%	80,3%
La ropa	30	34	29	35	1	5	6	82,86%	96,67%	85,29%

La salud	38	46	34	50	4	12	16	68%	89.47%	73.91%
Medios de transporte	21	19	17	23	4	2	6	73,91%	80,95%	89,47%
Ir de compras	62	66	48	80	14	18	32	60%	77.42%	72.73%
Administración pública	36	34	25	45	11	9	20	55,56%	69,44%	73,53%
La casa	50	52	41	61	9	11	20	67,21%	82%	78,85%
Profesiones	43	44	31	56	12	13	25	55.36%	72,09%	70.45%
La familia	24	24	22	26	2	2	4	84.62%	91.67%	91.67%
Animales	36	39	34	41	2	5	7	82,93%	94,44%	87,18%

Tabla 2: Comparación de conjuntos entre hombres y mujeres

A la hora de hablar de la similitud entre los grupos, debemos tener en cuenta el carácter semántico del centro de interés. Carcedo, en su estudio comparativo entre finlandeses y españoles, señala que:

> La similitud entre los dos grupos de informantes es mayor cuando el número de clases lógicas que componen el estímulo (centro de interés) es más limitado ("partes del cuerpo", "la ropa", "partes de la casa", "medios de transporte") y menor cuando registran más amplitud semántica ("el campo", "la ciudad", "juegos y distracciones") (Carcedo 2000: 182).

Sin olvidarnos de este aspecto señalado por Carcedo, según los porcentajes de compatibilidad podemos destacar cuatro grupos de centros de interés:

- Los más compatibles con un porcentaje superior al 80%, donde encontramos 'Partes del cuerpo', 'La ropa', 'La familia' y 'Animales'. Sus porcentajes van del 82% al 86%. Se trata de centros cerrados en cuanto a amplitud semántica.

- Aquellos con una compatibilidad de más del 70%. En este grupo se sitúan: 'Alimentos y bebidas' y 'Medios de transporte'.

- Los centros con un porcentaje mayor a al 60%. Aquí encontramos: 'La ciudad', 'La salud', 'Ir de compras' y 'La casa'. Recordemos que en nuestro estudio este último centro abarca partes de la casa y muebles, con lo que las amplitudes semánticas son más abiertas.

- Por último, los campos léxicos cuyos porcentajes de compatibilidad reflejan las menores cifras, más de 50% son: 'Administración pública' y 'Profesiones'.

Debido a la brevedad de esta comunicación, hemos decidido analizar en profundidad un centro de cada uno de los grupos anteriores. Hemos elegido para ello centros

de interés que corresponden, directamente, a los clásicos propuestos por el *Proyecto Panhispánico* y reflejen posibles contextos de diferencia social y de roles. En el siguiente apartado mostraremos por tanto las realizaciones específicas de: 'La ropa', 'Alimentos y bebidas', 'La casa', y 'Profesiones'.

4.2. Palabras más disponibles

Resulta poco práctico plantear un análisis de todas las palabras recogidas en nuestro diccionario, por esta razón planteamos una selección de los vocablos más relevantes, cuya disponibilidad sea mayor a 0,02. Del mismo modo, también tendremos en cuenta en nuestras apreciaciones las 20 primeras palabras de los diferentes centros, así como las diferencias en su número de disponibilidad.

4.2.1. La ropa

	La ropa: hombres			La ropa: mujeres		
Nº	**Palabra**	**Disponibilidad**	**% Aparición**	**Palabra**	**Disponibilidad**	**% Aparición**
1	pantalón	0.79829	90.066 %	pantalón	0.74748	89.349 %
2	camiseta	0.51893	63.576 %	camisa	0.48083	60.355 %
3	camisa	0.45478	53.642 %	camiseta	0.44769	59.172 %
4	chaqueta	0.38920	51.656 %	jersey	0.39664	53.254 %
5	zapato	0.29941	42.384 %	falda	0.38440	53.846 %
6	jersey	0.29513	39.735 %	abrigo	0.33239	52.663 %
7	calcetín	0.25057	37.748 %	chaqueta	0.33018	50.296 %
8	cazadora	0.19617	24.503 %	vestido	0.26180	36.686 %
9	gorro	0.15123	24.503 %	calcetín	0.25967	44.970 %
10	abrigo	0.12646	17.881 %	zapato	0.22189	38.462 %
11	gorra	0.11906	21.192 %	pañuelo	0.21501	33.136 %
12	guante	0.11186	19.868 %	bufanda	0.18216	33.136 %
13	bufanda	0.09411	16.556 %	blusa	0.12551	17.160 %
14	falda	0.09222	12.583 %	cazadora	0.11697	18.343 %
15	(pantalón) vaquero	0.06647	10.596 %	gorro	0.11672	21.302 %
16	chándal	0.06383	8.609 %	braga	0.10663	20.710 %
17	vestido	0.06077	9.272 %	sujetador	0.09529	19.527 %
18	traje	0.06009	9.934 %	guante	0.09114	18.343 %
19	calzoncillo [2]	0.05783	8.609 %	bota	0.08499	15.976 %

20	zapatilla	0.05524	8.609 %	traje	0.06873	11.243 %
21	corbata	0.05225	9.934 %	chándal	0.06060	12.426 %
22	braga	0.04984	9.272 %	pijama	0.05895	10.651 %
23	pijama	0.04052	5.960 %	chaleco	0.05847	10.059 %
24	cinturón	0.03531	5.960 %	media	0.05533	11.243 %
25	bota	0.03427	6.623 %	pantalón corto	0.03982	6.509 %
26	pantalón corto	0.03409	5.298 %	cinturón	0.03896	7.101 %
27	polo	0.02990	5.298 %	zapatilla	0.03660	6.509 %
28	pañuelo	0.02633	4.636 %	corbata	0.03614	7.101 %
29	chaleco	0.02554	5.298 %	tanga	0.03252	7.101 %
30	sujetador	0.02125	3.974 %	polo	0.03040	4.734 %
31				sandalia	0.03015	5.917 %
32				(pantalón) vaquero	0.02919	4.734 %
33				gorra	0.02839	5.917 %
34				chilaba	0.02551	4.142 %

Tabla 3: 'La ropa', vocablos más disponibles de hombres y mujeres

Este centro deja claras algunas diferencias en cuanto a la disponibilidad de hombres y mujeres adecuando las palabras obtenidas a lo que parece ser un uso regular. Pese a que los primeros vocablos (*pantalón*, *camiseta*, *camisa*...) se encuentran reflejados en ambos grupos, encontramos elementos curiosos. Por ejemplo, *falda* y *pañuelo* aparecen mucho antes y con una mayor disponibilidad en mujeres (nº 5, disp. 0.38440 y nº 11 disp. 0.21501 respectivamente) que en hombres (nº 14, disp. 0.09222 y nº 28 disp. 0.02633). Respecto a las más disponibles para los hombres destacan *gorra* (nº 11, disp. 0.11906) y *(pantalón) vaquero*(nº15, disp. 0.06647) frente a los datos obtenidos en mujeres (nº33, disp. 0.02839 y nº 32, disp. 0.02919 respectivamente).

La única palabra exclusiva de los hombres en el rango estudiado es *calzoncillo*. Podemos destacar que, si bien otros elementos de ropa interior común para las mujeres como braga o sujetador tienen una disponibilidad menor en los hombres, siguen apareciendo en los listados. Por otro lado, las palabras exclusivas de las mujeres parecen estar relacionadas con el propio armario (*blusa*, *media*, *tanga*, *sandalia*), o con el aspecto étnico (*chilaba*).

2. Las palabras subrayadas corresponden a las exclusivas del grupo.

4.2.2. Alimentos y bebidas

	Alimentos y bebidas: hombres			Alimentos y bebidas: mujeres		
Nº	**Palabra**	**Disponibilidad**	**% Aparición**	**Palabra**	**Disponibilidad**	**% Aparición**
1	pan	0.46098	56.954 %	pan	0.51429	65.680 %
2	agua	0.34095	42.384 %	agua	0.45009	59.763 %
3	carne	0.33080	46.358 %	zumo	0.42491	59.172 %
4	patata	0.28728	38.411 %	carne	0.37414	54.438 %
5	zumo	0.26122	33.113 %	leche	0.32075	43.787 %
6	leche	0.24761	32.450 %	pescado	0.23068	36.095 %
7	Coca (-Cola)*	0.23278	30.464 %	patata	0.22488	36.095 %
8	cerveza	0.22446	29.139 %	tomate	0.18940	33.136 %
9	arroz	0.22158	28.477 %	arroz	0.18707	25.444 %
10	manzana	0.19427	27.815 %	pollo	0.18591	30.178 %
11	tomate	0.18754	27.152 %	vino	0.18147	25.444 %
12	naranja	0.18671	25.828 %	cerveza	0.17571	24.260 %
13	pescado	0.14996	23.841 %	manzana	0.16965	28.402 %
14	vino	0.14226	18.543 %	naranja	0.16593	29.586 %
15	pollo	0.13922	20.530 %	café	0.16375	26.627 %
16	café	0.12982	19.205 %	Coca (-Cola)*	0.15260	22.485 %
17	fruta	0.10574	15.232 %	lenteja	0.14590	20.118 %
18	plátano	0.09733	14.570 %	verdura	0.12564	18.343 %
19	Fanta*	0.09244	11.258 %	fruta	0.11334	19.527 %
20	verdura	0.08259	11.921 %	té	0.11054	18.935 %
21	lenteja	0.08111	11.258 %	queso	0.10913	20.118 %
22	pera	0.07333	11.258 %	plátano	0.10402	20.118 %
23	lechuga	0.07109	10.596 %	zanahoria	0.09780	15.976 %
24	té	0.06796	11.258 %	garbanzo	0.08346	13.018 %
25	cebolla	0.05792	10.596 %	sopa	0.06668	12.426 %
26	macarrón	0.05496	7.947 %	huevo	0.06544	11.834 %
27	zanahoria	0.05376	7.947 %	lechuga	0.06540	13.018 %
28	tortilla	0.05050	7.285 %	macarrón	0.05847	9.467 %

29	ensalada	0.04745	7.947 %	azúcar	0.05656	8.876 %
30	paella	0.04675	5.960 %	cebolla	0.05645	11.834 %
31	huevo	0.04347	7.947 %	galleta	0.05624	10.059 %
32	güisqui	0.04270	7.285 %	chocolate	0.05358	9.467 %
33	queso	0.04227	6.623 %	pera	0.05321	10.651 %
34	cuscús	0.04141	5.960 %	Fanta*	0.05244	8.284 %
35	limón	0.03889	6.623 %	yogur	0.05092	10.059 %
36	garbanzo	0.03778	5.960 %	alubia	0.05014	7.101 %
37	yogur	0.03589	5.960 %	mantequilla	0.04649	9.467 %
38	(carne de) cerdo	0.03455	5.298 %	aceite	0.04519	8.284 %
39	pasta	0.03394	4.636 %	ensalada	0.04316	6.509 %
40	cola	0.03321	3.974 %	jamón	0.03958	7.101 %
41	comida	0.03261	3.311 %	uva	0.03955	9.467 %
42	alubia	0.03243	4.636 %	tortilla	0.03947	6.509 %
43	melocotón	0.03211	4.636 %	pimiento	0.03908	7.692 %
44	sopa	0.03180	5.298 %	pasta	0.03764	7.101 %
45	chorizo	0.03025	5.298 %	ajo	0.03528	7.692 %
46	galleta	0.03000	5.960 %	pepino	0.03282	5.917 %
47	chocolate	0.02972	4.636 %	mandarina	0.03234	6.509 %
48	azúcar	0.02875	4.636 %	paella	0.03108	4.734 %
49	pimiento	0.02835	4.636 %	sandía	0.03079	5.917 %
50	alcohol	0.02758	3.974 %	legumbre	0.02966	4.734 %
51	aceite	0.02683	3.974 %	cuscús	0.02932	5.325 %
52	ajo	0.02574	3.974 %	comida	0.02872	2.959 %
53	fresa	0.02547	3.974 %	calabacín	0.02745	5.325 %
54	jamón	0.02403	3.974 %	refresco	0.02728	4.142 %
55	piña	0.02366	3.974 %	pastel	0.02708	4.734 %
56	sal	0.02362	4.636 %	piña	0.02675	5.917 %
57	vodka	0.02157	3.311 %	fresa	0.02646	6.509 %
58	mandarina	0.02124	3.974 %	magdalena	0.02645	4.142 %
59				limón	0.02320	5.325 %

60				(carne de) cerdo	0.02204	4.734 %
61				guisante	0.02114	3.550 %
62				güisqui	0.02098	3.550 %
63				espagueti	0.02025	4.142 %

Tabla 4: 'Alimentos y bebidas', vocablos más disponibles de hombres y mujeres

En este centro destacamos un mayor número de palabras en las mujeres y una disponibilidad mayor para ellas si comparamos los datos en los vocablos intermedios: el resultado de las mujeres en la columna de disponibilidad suele ser superior al de los hombres en el mismo puesto. Sin embargo, lo que más vuelve a destacar es la similitud de palabras y la presencia de los 20 vocablos más disponibles de una variante en la otra.

Las palabras exclusivas de los hombres muestran una mayor disponibilidad en bebidas alcohólicas (*alcohol*, *vodka*), aunque también incluyen: *cola*, *melocotón*, *chorizo* y *sal*. Las mujeres, por otra parte, amplían la nómina de alimentos de frutas y verduras (*uva*, *pepino*, *sandía*, *calabacín*, *guisante*) y de otros elementos comestibles (*mantequilla*, *legumbre*, *pastel*, *magdalena*, *guisante*) aunque también incluyen *refresco*.

4.2.3. La casa

	La casa: hombres			**La casa: mujeres**		
Nº	**Palabra**	**Disponibilidad**	**% Aparición**	**Palabra**	**Disponibilidad**	**% Aparición**
1	cama	0.43814	62.252 %	cocina	0.49844	63.905 %
2	cocina	0.39255	51.656 %	mesa	0.44497	68.639 %
3	silla	0.35324	50.331 %	silla	0.44477	65.089 %
4	mesa	0.34786	50.993 %	cama	0.41109	63.314 %
5	tele(visión)	0.33223	47.020 %	sofá	0.38909	56.213 %
6	armario	0.33059	46.358 %	(cuarto de) baño	0.33355	43.787 %
7	(cuarto de) baño	0.31083	40.397 %	salón	0.33313	42.012 %
8	sofá	0.25433	36.424 %	armario	0.31858	51.479 %
9	salón	0.25401	33.113 %	tele(visión)	0.26250	43.195 %
10	habitación	0.22828	27.152 %	dormitorio	0.24657	30.769 %
11	lavadora	0.17413	27.815 %	habitación	0.24055	28.402 %
12	puerta	0.15979	23.179 %	lavadora	0.15782	32.544 %

13	ventana	0.13604	19.868 %	nevera	0.15239	27.219 %
14	nevera	0.12959	21.192 %	plato	0.12624	25.444 %
15	dormitorio	0.11665	15.232 %	alfombra	0.12123	24.260 %
16	pasillo	0.07478	11.258 %	horno	0.11514	22.485 %
17	frigo(rífico)	0.07243	12.583 %	ventana	0.10965	19.527 %
18	plato	0.07100	13.245 %	microondas	0.10013	20.710 %
19	comedor	0.07011	9.272 %	puerta	0.10004	16.568 %
20	alfombra	0.06455	11.921 %	comedor	0.09551	13.018 %
21	manta	0.06431	9.934 %	vaso	0.08187	17.751 %
22	radio	0.06381	9.934 %	frigo(rífico)	0.08022	16.568 %
23	ducha	0.05980	9.934 %	sillón	0.07905	14.793 %
24	horno	0.05715	11.258 %	espejo	0.07743	17.160 %
25	vaso	0.05684	9.272 %	lámpara	0.06908	14.793 %
26	terraza	0.05586	7.947 %	mesita (de noche)	0.06044	12.426 %
27	lámpara	0.05243	9.272 %	cuchara	0.05967	12.426 %
28	servicio	0.04692	6.623 %	ordenador	0.05706	11.834 %
29	teléfono	0.04409	5.960 %	lavavajillas	0.05497	11.243 %
30	cuchillo	0.04084	7.285 %	cuchillo	0.05307	11.243 %
31	mueble	0.03854	4.636 %	mueble	0.05237	6.509 %
32	cuchara	0.03730	7.285 %	manta	0.04884	9.467 %
33	balcón	0.03451	5.960 %	pasillo	0.04849	7.692 %
34	colchón	0.03361	5.298 %	terraza	0.04276	8.284 %
35	pared	0.03268	5.298 %	pared	0.04195	6.509 %
36	microondas	0.03262	6.623 %	sábana	0.04165	8.876 %
37	tenedor	0.03250	5.298 %	ducha	0.03988	7.692 %
38	luz	0.03218	5.960 %	servicio	0.03341	4.734 %
39	calefacción	0.03015	3.974 %	televisor	0.03313	6.509 %
40	lavabo	0.03001	5.960 %	cortina	0.03244	6.509 %
41	ordenador	0.02939	5.960 %	ropa	0.03125	5.917 %
42	TV	0.02921	4.636 %	tenedor	0.03091	7.101 %
43	espejo	0.02786	4.636 %	bañera	0.02665	5.325 %

44	sala	0.02758	3.974 %	almohada	0.02623	7.101 %
45	televisor	0.02735	3.974 %	balcón	0.02540	4.142 %
46	DVD	0.02592	4.636 %	cuadro	0.02512	4.142 %
47	sillón	0.02506	4.636 %	estantería	0.02314	4.142 %
48	garaje	0.02443	3.974 %	cuarto	0.02247	2.959 %
49	ropa	0.02351	3.974 %	lavabo	0.02215	5.325 %
50	libro	0.02004	3.311 %	cajón	0.02176	4.734 %
51				radio	0.02088	3.550 %
52				baño	0.02056	3.550 %

Tabla 5: 'La casa', vocablos más disponibles de hombres y mujeres

En este centro destaca un mayor número de disponibilidad de las mujeres en los primeros vocablos (0.49844 a 0.38909 en los cinco primeros frente a la franja de 0.43814 a 0.33223 de los hombres). Pese a que existe variación en el orden de los vocablos, lo cierto es que los primeros puestos están ocupados por las mismas palabras.

Es interesante observar cómo los hombres reflejan conceptos como *radio* (nº 22 disp. 0.06381) mucho más arriba que las mujeres (nº 51, disp. 0.02088). De manera inversa ocurre con *microondas* con una disponibilidad de 0.10013 (nº11) en las mujeres y de 0.03262 (nº36) en los hombres.

Las palabras exclusivas de los hombres en este rango reflejan, principalmente, elementos electrónicos de ocio (*TV*, *DVD*) o conceptos generales de la casa (*luz*, *calefacción*), aunque también se recogen: *teléfono*, *colchón*, *sala*, *garaje* y *libro*. La mujer, por otra parte, anota muebles (*mesita (de noche)*, *estantería*), elementos específicos del dormitorio (*sábanas*, *almohada*) o vocablos relacionados con la decoración (*cuadro*, *cortina*); también refleja: *lavavajillas*, *bañera, cuarto*, *cajón* y *baño*).

4.2.4. Profesiones

	Profesiones: hombres			**Profesiones: mujeres**		
Nº	**Palabra**	**Disponibilidad**	**% Aparición**	**Palabra**	**Disponibilidad**	**% Aparición**
1	profe(sor)	0.34392	47.020 %	profe(sor)	0.58684	71.006 %
2	albañil	0.27504	33.775 %	médico	0.33408	43.195 %
3	mecánico	0.18536	23.179 %	camarero	0.20438	29.586 %
4	médico	0.18344	26.490 %	cocinero	0.20278	29.586 %
5	pintor	0.14464	21.854 %	doctor	0.19548	27.219 %

6	camarero	0.14410	20.530 %	enfermero	0.18633	28.402 %
7	fontanero	0.12696	17.219 %	abogado	0.13931	21.893 %
8	carpintero	0.11879	16.556 %	albañil	0.13726	19.527 %
9	policía	0.11532	17.881 %	mecánico	0.11598	17.160 %
10	cocinero	0.11451	17.881 %	policía	0.10111	16.568 %
11	conductor	0.10595	16.556 %	limpieza	0.09722	12.426 %
12	electricista	0.09330	13.907 %	maestro	0.09421	13.018 %
13	carnicero	0.09147	13.245 %	limpiador	0.08089	13.018 %
14	jardinero	0.08227	12.583 %	pintor	0.07631	13.018 %
15	abogado	0.08057	11.921 %	carnicero	0.07579	11.834 %
16	doctor	0.08053	11.258 %	ingeniero	0.07173	12.426 %
17	peón	0.07767	9.934 %	peluquero	0.06750	11.243 %
18	panadero	0.07365	11.921 %	fontanero	0.06604	10.059 %
19	construcción	0.07140	8.609 %	director	0.06026	9.467 %
20	enfermero	0.07127	10.596 %	jardinero	0.05542	8.284 %
21	soldador	0.06242	9.272 %	dentista	0.05451	7.692 %
22	maestro	0.05778	9.934 %	conductor	0.05239	8.876 %
23	taxista	0.05701	8.609 %	panadero	0.05194	8.284 %
24	obra	0.04934	5.960 %	secretario	0.04664	8.284 %
25	pintura	0.04235	4.636 %	bombero	0.04624	6.509 %
26	chófer	0.04204	7.285 %	carpintero	0.04172	5.917 %
27	peluquero	0.04116	5.960 %	arquitecto	0.03655	5.325 %
28	limpieza	0.03896	5.960 %	taxista	0.03405	5.917 %
29	dentista	0.03851	5.960 %	vendedor	0.03354	5.917 %
30	ingeniero	0.03770	5.298 %	peluquería	0.03289	5.325 %
31	director	0.03656	5.960 %	camionero	0.02870	4.142 %
32	camionero	0.02967	4.636 %	cuidador	0.02830	4.734 %
33	futbolista	0.02913	5.298 %	pescadería	0.02647	3.550 %
34	carnicería	0.02827	3.974 %	electricista	0.02635	4.142 %
35	agricultor	0.02800	3.974 %	pescadero	0.02419	3.550 %
36	actor	0.02666	4.636 %	chófer	0.02415	5.917 %
37	pastor	0.02605	4.636 %	ama de casa	0.02383	3.550 %

38	vendedor	0.02446	3.974 %	ayudante de cocina	0.02299	3.550 %
39	agricultura	0.02362	3.311 %	trabajar	0.02233	2.959 %
40	carpintería	0.02176	2.649 %	frutero	0.02177	3.550 %
41	pescadero	0.02121	3.311 %	piloto	0.02138	3.550 %
42	bombero	0.02030	3.311 %	jefe	0.02100	4.142 %
43	frutero	0.02014	2.649 %	cantante	0.02098	4.734 %
44				panadería	0.02078	2.959 %

Tabla 6: 'Profesiones', vocablos más disponibles de hombres y mujeres

Este centro es evidentemente, el que más refleja los cambios de léxico entre hombres y mujeres. Como podemos observar, ni siquiera las 20 palabras más disponibles en uno se encuentran en el otro y viceversa, aunque sí vemos cómo los puestos más altos reflejan vocablos presentes en ambos grupos (*profesor*, *albañil*, *mecánico*, *médico*...). De entre estas palabras es conveniente resaltar el alto índice de disponibilidad de profesor en las mujeres (0.58684) que supera al de los hombres (0.34392) pese a ser en ambos la primera palabra.

Respecto a los cambios y presencias y ausencias más relevantes, podemos decir que en los hombres priman las palabras relacionadas con la construcción, pues reflejan *peón* (nº17, disp. 0.07767) que no aparece en las mujeres, pero también: *construcción*, *soldador*, *obra*, *pintura* y *carpintería*. Además, sitúan: *albañil* (nº2, disp. 0.27504 frente a nº8, disp. 0.13726), *mecánico* (nº33, disp. 0.18536 frente a nº9, disp. 0.11598), *pintor* (nº5, disp. 0.14464 frente a nº 14, disp. 0.07631), *fontanero* (nº7, disp. 0.12696 frente a nº18, disp. 0.06604), *carpintero* (nº18, disp. 0.11879 frente a nº 26 disp. 0.04172) o *electricista* (nº12, disp. 0.09330 frente a nº34, disp. 0.02635) en puestos muy superiores a las mujeres y con una mayor disponibilidad. Otros vocablos específicos de los hombres son: *futbolista*, *carnicería*, *agricultor*, *actor*, *pastor*, *agricultura*.

Las mujeres, por su parte, reflejan una mayor disponibilidad de profesiones universitarias como *doctor* (nº5, disp. 0.19548 frente a nº 16, disp. 0.08053), *abogado* (nº7, disp. 0.13931 frente a nº15, disp. 0.08057) o *ingeniero* (nº 16, disp. 0.07173 frente a nº 30, 0.03770). También refleja en exclusividad *arquitecto* y *piloto*. Por otra parte, dentro de las palabras que las mujeres reflejan en este rango encontramos trabajos tradicionalmente asignados al género femenino: *limpiador*, *secretario*, *cuidador*, *ama de casa* o *ayudante de cocina*. Este hecho refleja la idea de Andión (2005) de los diferentes papeles sociales en la sociedad de acogida. Además, muestran a diferencia de los hombres: *peluquería*, *pescadería*, *trabajar*, *jefe*, *cantante* y *panadería*.

5. Conclusiones

Al igual que ocurre en otros estudios de léxico disponible, debemos señalar la importancia de las diferencias culturales entre el grupo de hombres y mujeres. Especial-

mente en países de origen, como Marruecos, cuyos habitantes están muy presentes en este estudio:

> La disponibilidad es una medida de las diferencias culturales. Se sabe que los grados de diferencias culturales entre las diversas regiones de Francia pueden medirse por los índices de disponibilidad. La importancia del vino, por ejemplo, no es la misma para cada región de ese país. En Vendée y en Dordogne, es la palabra más disponible para el centro de interés concerniente a las comidas. En Eure, no es más que la sexta, se sabe que Eure es el país de la sidra (Mackey 1971:26-27, tomado de Carcedo 2000: 177).

Es decir, que los aspectos señalados en 'Profesiones' tienen una justificación cultural muy clara. La variación de vocablos hallada en este centro es sin duda la más relevante, pues aquí el factor social diferenciador del grupo sí influye de manera notable en las palabras disponibles.

Si bien es evidente que la variable sexo afecta a la producción de palabras de una manera lógica para los hablantes nativos (como ocurre en 'La ropa') y que los datos obtenidos no reflejan una igualdad absoluta (debido también a la idiosincrasia de los informantes); de cara a la enseñanza de segundas lenguas en grupos inmigrantes podemos afirmar que las diferencias no parecen excesivamente notables o, al menos, no lo suficientemente relevantes como para plantear cursos específicos, puesto que la similitud en los vocablos es más notable que la diferencia. Por otro lado, el hecho de que cada uno de los grupos muestre algún rasgo de su particularidad concuerda con la opinión expresada por Aubert (Aubert *et al*. 2010), quien afirma que es necesaria cierta heterogeneidad en los grupos para favorecer la interrelación y el aprendizaje conjunto.

Por otro lado, resulta interesante nombrar la tendencia actual de especialización que proponen en la actualidad Villalba y Hernández (2005). Ambos autores plantean cursos de enseñanza adaptados a fines laborales que los inmigrantes pretenden desempeñar (la casa, la salud...). Por tanto, aunque otros enfoques resulten útiles, según lo que hemos observado, no parece que la especialización por sexo resulte especialmente significativa. Factores como el horario de unos y otros, la dificultad social de juntar hombres y mujeres procedentes de culturas con roles especialmente marcados en una misma aula, pueden llevar a los docentes a plantear este tipo de división; sin embargo, según lo aquí analizado, no podemos apoyarnos en razones lingüísticas para justificar la separación.

En otras palabras, aunque desde el punto de vista sociolingüístico la variable tenga una validez innegable y las palabras obtenidas puedan mostrar rasgos sociales específicos de hombres y mujeres, lo cierto es que los vocablos más disponibles coinciden en su mayoría y el conjunto de ambos recogido en un diccionario puede resultar más interesante, de cara a su posterior uso didáctico, que contemplarlos por separado.

Referencias Bibliográficas

ANDIÓN HERRERO M.ª A. (2005): "El sexo y la edad en la población inmigrante en España. Consideraciones para E/LE". *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 55, 18-25. http://segundaslenguaseinmigracion.com/adquisicionaprend/elsexoylaedadAndion.pdf, [consulta: 3/10/2010].

APARICIO, R. (1998): *Identidad y género: Mujeres magrebíes en Madrid*. Madrid: Dirección General de la Mujer, Comunidad Autónoma de Madrid.

AUBERT *ET ÁL*. (2010): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

BARTOL HERNÁNDEZ, J.A. y HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2003): *Dispolex*. http://www.dispolex.com/, [consulta: 06/ 09/ 2014].

BELLÓN FERNÁNDEZ, J.J., SAMPER HERNÁNDEZ, M., SAMPER PADILLA, J.A. (2003): "El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español", Wotjak, Gerd (coord.), *Pautas y pistas en el estudio del léxico hispano (americano),* Frankfurt-Madrid: Vervuert Iberoamericana, pp 27-140.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (2000): "Índices léxico-estadísticos y graduación del vocabulario en la enseñanza de E/LE (aspectos culturales)", Franco Figueroa, M. *et ál*. (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, tomo I, Cádiz: Universidad de Cádiz, 174-183.

FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, P.(2010): *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León: Valladolid* [Trabajo de investigación conducente a la obtención del diploma de Estudios Avanzados no publicado], Valladolid: Universidad de Valladolid.

FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, P. (2011). "Disponibilidad léxica de inmigrantes: propuesta para una necesidad", *Lengua y migración*, nº 3, Vol. 2, 83-105.

FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, P. (2012): "Presencia del léxico disponible de inmigrantes en glosarios específicos de vocabulario", *Cuadernos Comillas*, II, en http://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/lexico/pagina.html?p=1&t=m, [consulta: 06/09/2014].

FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, P. (2013): "Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León", Tesis, Universidad de Valladolid

FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, P. (2014a): "Metodología y análisis de la disponibilidad léxica de español para grupos específicos: inmigrantes adultos", *Revista Iberoamericana de lingüística*, nº9, [en prensa].

FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, P. (2014b): "Encuestas y pruebas de disponibilidad en inmigrantes adultos", Balmaseda Maeztu, E. y E. Pérez (coords.), *Segundas lenguas e inmigración* (monográfico), [en prensa].

ISABEL SANZ, F. MOHAMED (2005): *Español como nueva lengua: orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*, Madrid: Instituto Cervantes.

LÓPEZ CHÁVEZ, J. y STRASSBURGUER FRÍAS, C. (1991): "Un modelo para el cálculo del índice de disponibilidad léxica individual", López Morales, Humberto (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 91-112.

LÓPEZ MORALES, H. (1999): *Léxico disponible en Puerto Rico*, Madrid: Arco/Libros.

MACKEY, W.F. (1971): *Le sondage dans les enquêtes de disponibilité*, Québec: CIRB. Université Laval.

MICHÉA, R. (1953) : "Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage", *Les langues modernes*, 47, 338-344.

RAMÍREZ, A. (1993): "Huríes sin paraíso: la emigración femenina marroquí en España", *Awraq*, XIV, 163-198.

SAMPER PADILLA, J.A. Y SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2006): "Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica". *Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos*, Nº 5, 5-95.
SOTO ARANDA, B. y EL-MADKOURI M. (2002): "La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma", *Estudios de lingüística Universidad de Alicante*, Nº16.
VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.ª T. (2005): "La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes", *Glosas Didácticas,* http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-08.pdf, [consulta: 06/09/2014].

(Footnotes)

1. Las palabras subrayadas corresponden a las exclusivas del grupo.

"¿Se hizo primera dama o se convirtió en primera dama?" Los verbos de cambio y los estudiantes flamencos: una relación problemática

Lydia Fernández Pereda
KU Leuven (Bélgica)

Introducción

El presente artículo recoge los resultados de un experimento inserto en el marco de la investigación para una tesis doctoral que lleva por título: "Los verbos (pseudocopulativos) de cambio en español: resultados del análisis de un corpus de aprendices plurilingües y sus posibles efectos para la didáctica de ELE".

A partir de los principios del Análisis de Errores de la Interlengua (Selinker 1972; Corder 1981; Santos Gargallo 2008) de textos de estudiantes universitarios de español recopilados en el corpus de aprendices *Aprescrilov II*[1] (Díaz Negrillo y Fernández Domínguez 2006; Cruz Piñol 2012), el arriba mencionado experimento arrojará luz sobre uno de los temas gramaticales más difíciles de asimilar por estudiantes de ELE en Flandes, a saber: los verbos (pseudocopulativos) de cambio (Morimoto y Pavón Lucero 2007; Delbecque y Van Gorp 2013). El objetivo último es incorporar la perspectiva contrastiva a la hora de confeccionar una instrucción que contenga elementos visuales –esquemas, imágenes, etc.- propios de la Lingüística Cognitiva para así facilitar la adquisición de un tema tan complejo como el de los verbos (pseudocopulativos) de cambio en español, y comprobar el efecto de dicha instrucción en comparación con una presentación más tradicional del tema.

Para ello, el presente artículo comenzará con una breve descripción del marco teórico triple en el que se apoya la tesis doctoral (sección 1), continuará con una aproximación al tema de los verbos (pseudocopulativos) de cambio y al corpus de aprendices *Aprescrilov II* (2), para pasar después a la descripción del experimento llevado a cabo (3) y los resultados obtenidos a partir del mismo (4). Finalizará con algunas observaciones y los próximos pasos a dar en la investigación (sección 5).

1. El marco teórico triple

La tesis doctoral dentro de la cual se inserta el experimento que se presenta en este artículo se apoya en tres pilares teóricos:

1.1. Análisis de Errores (AE)

El análisis de errores comenzó a adquirir relevancia a finales de los años 60 y principios de los 70 del siglo pasado, gracias a los trabajos de Corder (Corder 1967). Se trata,

1. *Aprescrilov*: **Aprender a Escribir en Lovaina**.

esencialmente, de un procedimiento científico cuyo objetivo es determinar la naturaleza, las causas y las consecuencias de los errores cometidos por hablantes no nativos de una lengua y que los alejan del modelo del hablante nativo.

En el caso del ELE, una de las voces prominentes en este campo de estudio es Isabel Santos Gargallo, que en 2008 resumió el estado de esta línea de investigación (Santos Gargallo 2008: 392):

> La adopción del método de análisis de errores para el estudio de la interlengua del hablante no nativo de español se desarrolla a partir de la década de los noventa y florece en un elenco nada desdeñable de investigaciones que, dentro del paradigma científico, constituyen una aportación al conocimiento del proceso de aprendizaje del español (L2/LE) y de los procesos psicolingüísticos subyacentes; dichos estudios han iniciado una línea de investigación que habrá de ser contrastada en el futuro para obtener conclusiones [...].

Asimismo, el objetivo último del AE es obtener conclusiones a partir de la identificación, la descripción y explicación de los errores que sirvan para proponer procedimientos didácticos con el objetivo de reducir la presencia de tales errores en la interlengua del hablante no nativo. Por tanto, el AE está estrechamente relacionado con el tema de la Interlengua (IL), término acuñado por Selinker en 1972 y definido por él mismo así (Selinker 1972: 214, la traducción no es nuestra):

> [...] cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizás hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos 'interlengua' (IL) a este sistema lingüístico.

1.2. Lingüística Cognitiva (LC)

Mediante la gramática cognitiva se busca la comprensión de los mecanismos abstractos del lenguaje y de los procesos mentales y cognitivos subyacentes a su producción para guiar el proceso de adquisición. El objetivo es que los alumnos entiendan y aprendan a usar de manera consciente los mecanismos que los nativos usan de manera inconsciente, además de establecer una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística y permitir un procesamiento basado en la comprensión de las formas. Es por esto que la LC motiva a los estudiantes a pensar por qué la lengua meta expresa cosas como lo hace, motivando a reflexionar acerca de las "dificultades" que ésta presenta, lo cual, según Langacker, es "a far more natural and enjoyable process than sheer memorization" (Langacker 2008: 73).

Teniendo en cuenta que, además, en la LC el significado y la semántica juegan un papel más central que la sintaxis, y que los aprendices de lenguas extranjeras somos, por defecto, nominalistas, es decir, que estamos convencidos de que las lenguas difieren por sus modos de nombrar la realidad, esta aproximación teórica nos ofrecerá las herramientas necesarias para la explicación en el aula del tema que nos ocupa, a saber, los verbos de cambio en español. Es por ello que destacaremos la importancia de lo visual

en la lingüística cognitiva: "puede decirse que lo verbal y lo visual caminan paralelamente en el lenguaje, que muchas veces lo segundo refuerza lo primero y que, en ocasiones, incluso llega a sustituirlo" (López García 2005: 20). Siendo pues la visión el estrato cognitivo en el que coincidimos todos los seres humanos, la utilización de metáforas, esquemas y comparaciones con la vida real aportan el componente visual de sustrato para desarrollar así un método de enseñanza de segundas lenguas (ELE en nuestro caso) que tenga mucho más presente la correlación del mundo verbal con el mundo visual.

1.3. Lingüística Contrastiva

Por último queremos subrayar la relación entre la dimensión cognitiva y la contrastiva en la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, una unión que soporta gran parte del peso del marco teórico de este trabajo: "cognitive linguistic tools such as construal and categorization provide us with better, more flexible tools that can be used for identifying important differences between languages" (Littlemore 2009: 6).

Así, al aproximarnos al grupo de verbos (pseudocopulativos) de cambio en español, nos encontramos de nuevo con otro de los principios del cognitivismo: cada lengua gramaticaliza su percepción de la realidad y del mundo de una manera diferente, lo cual resultará evidente cuando profundicemos en la expresión del evento de cambio en español en comparación contrastiva con el neerlandés. Es justamente esta perspectiva contrastiva la que nos ayuda a entender los procesos de transferencia que los aprendices de lenguas extranjeras llevan a cabo desde su lengua materna hasta la lengua meta que están aprendiendo.

2. El corazón: los verbos (pseudocopulativos) de cambio y el corpus de aprendices *Aprescrilov II*

Bajo esta denominación he incluido en mi estudio un total de nueve verbos que expresan cambio en español: *hacerse, volverse, quedarse, ponerse, convertirse en, transformarse en, llegar a ser, trocarse y tornarse*. De estos nueve verbos, los cinco primeros son realmente pseudocopulativos. *Transformarse (en)* puede funcionar tanto como verbo pleno, como en *En cuanto vio a su padre, se transformó* como verbo pseudocopulativo, como en *Se transformó en un monstruo*. *Llegar a ser* expresa la idea de cambio en forma de perífrasis verbal y trocarse y tornarse, siendo pseudocopulativos, también han sido incluidos en la clasificación pese a su bajo índice de frecuencia de uso debido a su presencia en registros formales y cultos. Todos estos verbos (y otros que también expresan el concepto de cambio en español pero que nos vemos obligados a dejar fuera de este estudio por limitaciones de espacio) aparecen recogidos bajo la denominación de verbos de cambio en muy pocos manuales de ELE utilizados en Flandes (*Prisma, Gramática en Uso*).

Las características de los verbos pseudocopulativos, tal y como han sido descritos por Yuko Morimoto y Pavón Lucero (2007), son las siguientes:

1. pérdida de significado léxico
2. función de nexo: el atributo como núcleo semántico del predicado

3. obligatoriedad del atributo
4. imposibilidad de pronominalización del atributo (*Juan se volvió loco/ * Juan se lo volvió*)
5. mayor carga semántica que los verbos copulativos (ser y estar)

El espacio reservado al tema en las gramáticas suele ser limitado; además de en Morimoto y Pavón Lucero (2007), ha sido tratado en Coste y Redondo (1965), Fente (1970), Pountain (1984), Eberenz (1985), Alba de Diego y Lunell (1988), Porroche Ballesteros (1988), Bermejo Calleja (1990), Eddington (1999), Rodríguez Arrizabalaga (2001), Bybee y Eddington (2006) y, más recientemente, por Conde Noguerol (2013) y Van Gorp (2014). No obstante, todas estas aproximaciones han partido de la lingüística "pura", y aún se constata la falta de un trabajo que aplique las conclusiones de los anteriores a la enseñanza y aprendizaje de ELE.

Todos estos verbos arriba mencionados suelen expresarse en neerlandés con un solo verbo, a saber, *worden*[2], que no tiene equivalencia directa en español, de modo que su traducción no es tarea fácil para los aprendices flamencos de ELE, quienes parecen intentar paliar el problema recurriendo a una traducción literal y prácticamente en desuso del equivalente francés (?*devenir*) o arriesgándose a utilizar uno de los equivalentes españoles al azar.

Además, *worden* presenta otro problema añadido: en neerlandés se usa también para construir la pasiva, de modo que, cuando el estudiante se ve en la necesidad de recurrir a tal estructura sintáctica en español, en su mente se "activa" también *worden*, cuyas posibilidades de traducción en español se ven percibidas como problemáticas por parte del aprendiz de esta lengua.

En el ámbito neerlandófono y hasta donde nosotros sabemos, tan solo Hanegreefs (2004) y Meulman (2003) han centrado su atención en la problemática existente a la hora de encontrar correspondencia para el verbo neerlandés *worden* en español y la dificultad intrínseca de este grupo de verbos de cambio, ambas desde la perspectiva de la traducción neerlandés-español.

Con el fin de llevar a cabo un análisis de los errores (y aciertos) cometidos por los estudiantes universitarios de español en Flandes, se ha trabajado para este experimento con redacciones escritas por estudiantes universitarios de español en Bélgica y Holanda. Estas redacciones han sido compiladas en un corpus de aprendices que lleva por nombre *Aprescrilov II*.

Aprescrilov II es la ampliación de un corpus de aprendices llamado *Aprescrilov*. Este último es un corpus online que recoge más de 2700 textos escritos por estudiantes de español de Filología y Lingüística Aplicada de la Facultad de Letras de la KU Leuven y de la Hogeschool Lessius (actualmente KU Leuven @ Antwerpen), respectivamen-

2. Lo mismo ocurre en alemán (*werden*) y en francés (*devenir*), dos de las lenguas extranjeras más mayoritarias entre los estudiantes de español de Flandes. Asimismo, en inglés solo existen dos o tres verbos para conceptualizar esta noción de cambio (*to become, to turn (into), to get*).

te, desde 2004-2005 hasta 2009-2010. Las redacciones provienen de los tres primeros cursos de estas dos instituciones y han sido anotadas digitalmente con una misma versión personalizada del programa Markin[3], cuya "barra de botones" permite anotar de manera sistemática los problemas o errores que aparecen en los textos. Las anotaciones cubren todos los componentes de la redacción —de la ortografía al texto, pasando por la puntuación, la morfología, la morfosintaxis, la pragmática, el léxico, etc.—. El corpus en internet va acompañado de una descripción cualitativa y cuantitativa de cada componente del mismo (número de redacciones, número de palabras por texto) y un sistema de búsqueda que permite buscar ejemplos y su contexto a partir de criterios como tipo de problema, curso, año académico e institución.

En *Aprescrilov II* –corpus en línea con la misma interfaz que *Aprescrilov*- se integran textos de alumnos flamencos de las mismas dos carreras producidos a partir del 2010, además de textos en español escritos por estudiantes neerlandófonos holandeses de la Radboud Universiteit (Nijmegen, Holanda) y por francófonos valones de la UCL (Louvain-la-Neuve, Bélgica) del año 2013-2014, sobre temas comparables. Uno de los principales objetivos de esta ampliación del corpus es, a su vez, uno de los objetivos de investigación de la tesis doctoral, a saber: determinar de manera más objetiva el grado de interferencia del francés en la adquisición del español por parte de estudiantes que tienen esta lengua como LM, L2 o L3-4-5..., es decir, estudiantes valones, flamencos y holandeses de español respectivamente, de modo que los estudiantes flamencos se situarían en un punto intermedio en esta escala. No obstante, para el experimento presentado en este artículo solo se trabajó analizando textos de un único grupo de estudiantes universitarios flamencos.

3. El experimento

3.1. Grupo meta

El experimento se llevó a cabo con dos grupos de estudiantes del 2° año de carrera (2° Bachelor) de Lingüística Aplicada de la KU Leuven (Bélgica) en su campus de Amberes. En total fueron 49 estudiantes que seguían la asignatura *Dominio del español II* durante el año académico 2013-2014. A todos ellos se les suministró un cuestionario para obtener sus metadatos[4]; 48 de los 49 estudiantes completaron y entregaron dicho cuestionario. En él se les pedía, además de sus datos personales, que indicasen: cuál es su(s) lengua(s) materna(s) y la(s) de sus padres; qué grado de contacto tienen con el español fuera del aula y el nivel de conocimiento de otras lenguas extranjeras. El objetivo último de poseer estos datos de los estudiantes participantes en el expe-

3. Markin, elaborado por Creative Technology, permite anotar redacciones de manera digital. "It is a Windows program which runs on the teacher's computer. It can import a student's text for marking by pasting from the clipboard, or directly from an RTF or text file. Once the text has been imported, Markin provides all the tools a teacher needs to mark and annotate the text. When marking is complete, the teacher can export the marked text as an RTF file for loading into a word-processor, or as a web page so that students can view the marked text in a web browser. Marked work can even be emailed directly back to the student, all from within the Markin program." (http://www.cict.co.uk/software/markin/)

4. Este mismo cuestionario les fue entregado a los estudiantes de Radboud Universiteit y de la UCL en Louvain-la-Neuve cuyas redacciones (2013-2014) han sido incorporadas a *Aprescrilov II*. No obstante, puesto que el experimento fue llevado a cabo solo con estudiantes flamencos de la KU Leuven en Amberes, en el presente artículo tan solo nos ocuparemos de estos últimos.

rimento es determinar el grado de interferencia de su(s) lengua(s) materna(s) y/o de otras lenguas extranjeras que ya conocen –especialmente el francés- en su adquisición del español, una de las preguntas de investigación de la tesis doctoral, como ya hemos mencionado anteriormente.

3.2. Fases

3.2.1. Pretest

Este primer estadio del experimento consistió en pedirles a los 49 estudiantes participantes que escribieran una redacción de unas 200 palabras aproximadamente, sobre uno de los dos temas siguientes: 1) "Escribe una carta a un amigo hispanohablante contándole qué querías ser de mayor cuando eras pequeño" o 2) "Escribe a un amigo hispanohablante para que venga a Bélgica a estudiar en tu universidad". Para ello no habían recibido aún instrucción previa sobre el tema de los verbos de cambio. Todos los estudiantes entregaron sus redacciones en diciembre de 2013 y fueron corregidas y anotadas con *Markin*[5].

3.2.2. Explicación teórica en clase

La segunda fase del experimento consistió en la instrucción en clase sobre el tema de los verbos (pseudocpulativos y otros) de cambio. Dicha explicación teórica se dio en febrero de 2014, es decir, unos dos meses después del pretest. Para ello se diseñó un material didáctico propio, esto es, no basado en manual pues, como ya apuntábamos en la introducción, los manuales de ELE utilizados en Flandes apenas abordan este problema o, si lo hacen, es de una manera confusa y poco rigurosa.

En esta fase, y por tratarse de un experimento piloto, se prefirió dejar de lado los verbos *trocarse* y *tornarse* dado su carácter un tanto obsoleto y con tendencia al desuso, que los convierte en poco productivos para los estudiantes de ELE.

Siguiendo a Morimoto y Pavón Lucero (2007), la línea explicativa básica consistía en agrupar los verbos de cambio en torno a *ser* y *estar*, en función de si el atributo con el que normalmente se combinan suele hacerlo a su vez con una u otra cópula, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Verbos de cambio que se combinan con atributos que típicamente van con el copulativo ser	**Verbos de cambio que se combinan con atributos que típicamente van con el copulativo estar**
hacerse, volverse, convertirse en/ transformarse en, llegar a ser	*quedarse* *ponerse*

Tabla 1. Agrupación de los verbos de cambio en torno a los atributos que se combinan con ser **y** estar.

5. Véase la nota 3.

Para esta explicación teórica ofrecida en clase se incluyeron asimismo los verbos de cambio deadjetivales, es decir, los verbos de cambio derivados de un adjetivo, tales como *emborracharse, enrojecer(se), enloquecer, adelgazar, engordar,* etc...Se trata formas verbales especialmente productivas a la hora de expresar la noción de cambio en español, y es por este motivo que fueron explicadas también en clase, pese a no estar incluidas en la tesis doctoral en la que se encuadra el experimento.

Asimismo, se incluyó la perspectiva contrastiva neerlandés-español a partir de la reflexión sobre la problemática de la traducción de *worden*, lo cual supone una plusvalía en comparación con los escasos métodos y manuales de ELE que se atreven a abordar el tema de los verbos de cambio.

3.2.3. Postest

Se llevó a cabo en marzo de 2014, aproximadamente un mes después de haberles explicado la teoría. Consistió en redactar de nuevo una composición de unas 200 palabras aproximadamente, esta vez sobre un único tema, a saber: "Tu primer año en la universidad: ¿cómo fue? ¿Qué aspectos cambiaron con respecto a tu vida cuando aún estabas en secundaria?". En esta ocasión un estudiante no entregó su redacción, de modo que se corrigieron y anotaron con *Markin* un total de 48 redacciones.

3.2.4. Test de retención

Este tipo de tests son llevados a cabo generalmente varias semanas después de haber explicado un determinado tema en clase para comprobar, precisamente, el grado de retención de dicho tema por parte de los estudiantes en cuestión.

En este caso se llevó a cabo en mayo de 2014, tres meses después de haber explicado en clase la teoría sobre los verbos de cambio. Nuevamente se les pidió a los estudiantes que redactaran una composición de unas 200 palabras de extensión que posteriormente se corrigió y anotó con *Markin*. Todos los estudiantes (49) entregaron sus composiciones, cuya consigna era la siguiente: "¿Y si reducimos la jornada laboral a 6 horas?¿Cómo crees que cambiará la vida de las personas que se someterán a este experimento? (piensa en ambos grupos, el de las personas que mantendrán su jornada laboral normal y las que la verán reducida a 6 horas)". Previamente habían hecho la lectura de un texto adaptado del periódico *El País* cuyo título era "Gotemburgo pondrá en marcha un experimento para saber si trabajar 6 horas al día es más beneficioso para la productividad, la salud y la felicidad de los trabajadores".[6] A partir de la lectura del texto se les pidió que redactaran la composición, para lo cual se les permitió hacer consultas limitadas en internet, así como utilizar obras de referencia en papel.

6. Por limitaciones de espacio no reproduciremos aquí íntegramente el texto del periódico a partir de cuya lectura los estudiantes debían redactar su composición.

4. Los resultados

Una vez corregidas y anotadas todas las redacciones con *Markin*, se procedió a la extracción de datos de forma manual e individual, o sea, texto por texto. Los datos extraídos fueron agrupados en cuatro categorías: acierto, error, mejor con verbo de cambio y "x". Esta última corresponde a aquellos textos en los que no se observó ninguna ocurrencia de las otras tres categorías, siendo pues una categoría excluyente.

En la siguiente tabla se ofrece una recopilación de los datos en cada uno de los tres tests del experimento, agrupados según las categorías arriba presentadas:

categoría	**pretest**	**Posttest**	**test de retención**
aciertos	13	115	4
errores	2	54	5
mejor con verbo de cambio	6	1	0
x (no hay casos)	31	5	41
total	52	175	50

Tabla 2. Resultados de los tres tests del experimento con verbos de cambio en español.

Al observar detenidamente estos datos vemos que los resultados arrojados en el postest entran dentro de lo esperable, especialmente en cuanto al gran número de aciertos.

Por lo que respecta al pretest, es necesario matizar que los resultados varían en función de la consigna escogida por los estudiantes, pues la consigna 1 ("qué querías ser de mayor") favorece claramente el uso, incorrecto o no, de los verbos de cambio frente a la consigna 2 ("convence a un amigo para que venga a estudiar a Bélgica"). Este hecho explica, a su vez, el elevado número de ocurrencias para la categoría "x" de modo que, una vez analizados los resultados de cada consigna del pretest por separado, se observa un 32% de "x" para la consigna 1 frente a un 92% para la consigna 2.

Sin embargo, es en los resultados que arroja el test de retención donde encontramos un elevado número de "x", fenómeno que ciertamente llama la atención. Este dato puede encerrar una interpretación triple:

a) los estudiantes no han retenido bien el tema de los verbos de cambio, lo cual corroboraría la hipótesis del grado de dificultad que estos presentan para los estudiantes de ELE.

b) los estudiantes sí retuvieron bien estos verbos de cambio; no obstante, sigue tratándose de un grupo de verbos muy problemático. Los estudiantes los temen porque no saben bien cuándo utilizar cada cual y, por ello, recurren a la estrategia de la evitación.

c) la consigna dada para redactar la composición del test de retención no favorece el uso (correcto o incorrecto) de los verbos de cambio.

Para descartar que es esta última opción la causa de tan elevado número de "x" (41 de un total de 50, o lo que es lo mismo, un 82% del total en el test de retención) se pretende repetir dicho test con otra consigna, tal y como se describe con más detalle en el apartado siguiente.

5. Las observaciones y (algunos) próximos pasos

A raíz de los resultados arrojados por este experimento piloto, se han observado una serie de fenómenos interesantes:

- Existe una correlación positiva entre el nivel general de los estudiantes y su desempeño con respecto a los verbos de cambio. Dicha correlación positiva fue comprobada como tal en el postest y en el test de retención.[7]

- Sorprendentemente no se halló ningún caso de **devenir* en el pretest, lo cual desmonta una de las hipótesis de investigación de la tesis doctoral (cf. apartado 2).

En cuanto a los próximos pasos que se darán, y siguiendo en la línea de este experimento, en primer lugar se llevará a cabo un estudio individual, estudiante por estudiante, para observar la evolución de cada uno a lo largo de las distintas fases (pre-, post- y test de retención). El objetivo es tener en cuenta los factores personales que influyen en el proceso de aprendizaje de los verbos de cambio, así como el grado de interferencia de la(s) lengua(s) materna(s) de cada estudiante y de su exposición al español fuera del contexto de clase. De ahí la importancia del cuestionario de metadatos recogido al iniciar el experimento, como se comentó en el apartado 3.1.

En segundo lugar, el experimento se repetirá en el año académico 2014-2015, de modo que se incluya el mayor número de datos posible, asegurándonos un alto grado de paralelismo que garantice la sistematicidad del experimento y la fiabilidad de los resultados obtenidos. Esta repetición contará con una pequeña variación en el test de retención para descartar que el elevado número de ocurrencias "x" no se debe a la consigna misma. Para ello se les ofrecerá a los estudiantes dos consignas, A (misma que en el año 2013-2014) y B, de modo que los resultados de ambas puedan ser contrastados.

Con todo, quedan aún pendientes de ser respondidas las siguientes preguntas: ¿qué verbos de cambio son los más utilizados? ¿Cuáles menos? ¿Qué factores favorecen los aciertos? ¿Qué factores conducen a error?

Dándoles respuesta estaremos llevando a cabo el AE exhaustivo que nos ayude a esbozar los principios de la herramienta didáctica que queremos diseñar para explicar de manera rigurosa y efectiva el peliagudo tema de los verbos (pseudocopulativos) de cambio en el aula de ELE.

7. Aún no se ha comprobado este grado de correlación en el pretest por falta de tiempo; al haber dos consignas diferentes, ha de calcularse el coeficiente de correlación para cada una de ellas.

Referencias Bibliográficas

ALBA DE DIEGO, V. y LUNELL, K. (1988): "Verbos de cambio que afectan al sujeto en construcciones atributivas", P. Jauralde, J. Sánchez Lobato, P. Peira y J. Urrutia (eds.), *Homenaje a Alonso Zamora Vicente. Volumen I: Historia de la Lengua: El español contemporáneo*, Madrid: Castilia, 343-359,

BERMEJO CALLEJA, F. (1990): "Verbos de cambio o devenir en español", S. Montesa Peydro y A. Garrido Moraga (eds.), *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga: Moraga, 47-60,

BYBEE, J. y EDDINGTON, D. (2006): "A usage-based approach to Spanish verbs of 'becoming'", *Language*, 82, 2, 323-355.

CONDE NOGUEROL, M. E. (2013): *Los verbos de cambio en español*, Tesis doctoral, A Coruña: Universidade da Coruña.

CORDER, S. P. (1967): "The significance of learner's errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.

CORDER, S. P. (1981): *Error analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.

COSTE, J. y REDONDO, A. (1965): *Syntaxe de l'espagnol moderne*, París: Société d'édition d'enseignement supérieur.

CRUZ PIÑOL, M. (2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.

DELBECQUE, N. y VAN GORP, L. (2013): "The pseudo-copular use of the Spanish verbs *hacerse* and *volverse*: two types of change", *CogniTextes, 10*, art.nr. 677.

DÍAZ-NEGRILLO, A. y FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, J. (2006): "Error Tagging Systems for Learner Corpora", *Revista española de lingüística aplicada,* 19, 83-10.

EBERENZ, R. (1985): "Aproximación estructural a los verbos de cambio", *Iberorromance. Linguistique comparée et typologie des langues romanes*, 2, 460-475.

EDDINGTON, D. (1999): "On 'becoming' in Spanish: A corpus analysis of verbs expressing change of state".
<http://linguistics.byu.edu/faculty/eddingtond/become.pdf > [consulta: 25/9/2014]

FENTE, R. (1970): "Sobre los verbos de cambio o devenir", *Filología Moderna*, 38, 157-172.

HANEGREEFS, H. (2004): "The Dutch change-of-state copula *worden* and its Spanish counterparts. A matter of aspect and voice", *Annual Review of Cognitive Linguistics 2*, 1-29.

LANGACKER, R. N. (2008):"Cognitive grammar and language instruction", P. Robinson y N. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, New York: Routledge, 66-88.

LITTLEMORE, J. (2009): *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*, Hampshire: Palgrave Macmillan.

LÓPEZ GARCÍA, Á. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid: Arco Libros.

MORIMOTO, Y. y PAVÓN LUCERO, M. V. (2007): *Los verbos pseudo-copulativos del español*, Madrid: Arco/Libros.

MEUMAN, T. (2003): *Worden y su traducción. ¿Cómo se traducen los diferentes valores del verbo neerlandés worden al español y qué matices se pierden o se añaden en la traducción?,* Tesis final de licenciatura, Leiden: Universidad de Leiden.

PORROCHE BALLESTEROS, M. (1988): Ser, estar y verbos de *cambio*, Madrid: Arco/Libros.

POUNTAIN, C. (1984): "La noción de 'devenir' en español", *Boletín de la Asociación Europea de profesores de Español* 31, 111-116.

RODRÍGUEZ ARRIZABALAGA , B. (2001): *Verbos atributivos de cambio en español y en inglés contemporáneos*, Huelva: Universidad de Huelva.

SANTOS GARGALLO, I. (2008): "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo", Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L 2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3, 209-232.

VAN GORP, L. (2014): *El porqué de la decena de verbos pseudo-copulativos de cambio en español. Hacia una aclaración cognitiva y funcional*, Tesis doctoral, Lovaina: KU Leuven.

Las competencias del profesor en una tarea de interacción oral

Ana Indira Franco Cordón
Universitat de Barcelona

1. Las competencias clave del profesor

En la enseñanza de lenguas extranjeras, después de haber logrado establecer parámetros comunes sobre la figura del alumno y su competencia comunicativa, se está poniendo el foco en el profesor como figura clave: su perfil, su formación y el desarrollo de sus competencias. Surgen en el contexto europeo diferentes proyectos y documentos de referencia que generan expectativas entre la comunidad científica y profesional. Uno de ellos es la parrilla EPG (Centre International d'Études Pédagogiques – CIEP- 2013), que establece seis fases de desarrollo de las diferentes competencias del profesor desde su formación. También en este marco, y con el fin de promover una enseñanza de calidad, el Instituto Cervantes (2012) se propone describir el perfil profesional de sus docentes, presentando en el documento "Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras" una descripción de las competencias que tienen o se espera que desarrollen los profesores del Instituto Cervantes a lo largo de su trayectoria profesional. El uso del documento se propone como marco para acciones formativas (planes, programas, actividades formativas) dirigidas a los profesores de la institución, y también para otros profesionales, por ejemplo al definir perfiles de profesores, al ajustar criterios para los procesos de selección, movilidad y promoción de profesores; o como referente para otros centros e instituciones al definir las competencias del profesor en cada contexto, para enfocar la formación y el desarrollo profesional y contribuyendo a mejorar la enseñanza de lenguas.

En esta propuesta cervantina, se parte del concepto de competencia de Perrenoud (2001: 509):

> Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Las competencias clave incluyen ocho competencias, tres de ellas centrales, propias del profesor de lenguas segundas y extranjeras, se trata de *Organizar situaciones de aprendizaje*, *Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno*, e *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*; y cinco más que comparten con otros profesionales: *Facilitar la comunicación intercultural*, *Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución*, *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*; *Participar activamente en la institución* y *Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo*.

Cada una de las competencias se subdivide en competencias específicas, que se explican y concretan con ejemplos. Así, la competencia clave *Organizar situaciones de*

aprendizaje está integrada por las siguientes competencias específicas (Instituto Cervantes op. cit.): *Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos*, *Planificar secuencias didácticas*, *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* y *Gestionar el aula*.

Para la última citada, *Gestionar el aula*, que se desarrollará con más detalle en el presente trabajo, se incluye la siguiente definición en el documento cervantino:

> Implica gestionar los procesos grupales para garantizar que la interacción que tiene lugar en el aula genera aprendizaje para todo el alumnado. El profesor fomenta un espacio seguro en el que todos participan y trabajan en colaboración; usa y fomenta un discurso que permite la construcción de conocimiento entre todos a través de la interacción y haciendo uso de procedimientos discursivos. [...] Tiene en cuenta que el grupo atraviesa a lo largo de la sesión por momentos de mayor o menor cansancio o tensión. [...] Dinamiza el grupo, seleccionando el tipo de agrupamiento más adecuado para cada actividad, asignando roles a los alumnos cuando convenga, gestionando el tiempo y haciendo un uso y control adecuado del tiempo de habla del profesor y de los alumnos. Observa a los alumnos en el desarrollo de las actividades, está pendiente de las necesidades que puedan surgir y, si lo ve necesario, modifica su plan de clase para atenderlas. [...]

2. Objetivos, datos y metodología

Emprendemos este trabajo con el objetivo de identificar actuaciones concretas del profesor para analizar la competencia específica *Gestionar el aula* en una tarea de interacción oral, como ejemplo y primera aproximación a la competencia clave *Organizar situaciones de aprendizaje*[1]. Hemos seleccionado esta competencia específica por ser relevante para el foco de estudio, las tareas de interacción oral, y por ser idónea para su observación en los datos de los que disponemos.

Así, nos proponemos explorar el uso del documento "Las competencias clave" como herramienta para la investigación sobre la competencia del profesor, concretando las competencias de manera a hacerlas más manejables para los profesores y otros agentes que usen el documento. Se espera llegar a detallar las capacidades y las actuaciones del profesor y describir el efecto que estas tienen en la participación de los alumnos en la tarea de interacción oral. Para ello, analizaremos la competencia del profesor a través de evidencias directamente observables en su actuación en el aula, complementándola con evidencias indirectamente observables a través de otros textos producidos por la propia profesora y por los alumnos participantes en la situación de aula. De este modo, esperamos contribuir a facilitar la evaluación y autoevaluación de las competencias del docente de ELE, en relación con la enseñanza de la interacción oral y, por ende, a mejorar la didáctica de la interacción oral.

La tarea de interacción oral analizada se ajustaría a las características de una conversación personal (con las limitaciones propias del aula), y se desarrolla al final del se-

1. Este estudio se integra en un proyecto de mayor envergadura, el de nuestra tesis doctoral, en la que analizamos, a partir de un corpus más amplio, la competencia clave *Organizar situaciones de aprendizaje*, que incluye las cuatro competencias específicas citadas, una de ellas *Gestionar el aula*.

gundo semestre del curso de nivel A2, en la Universidade do Porto (Portugal). La tarea consiste en contar al compañero una fiesta en la que han participado, en la grabación la profesora da las instrucciones, los alumnos cuentan su fiesta en pequeños grupos, a continuación se pasa a una puesta en común en el gran grupo.

La profesora se situaría, en cuanto a nivel de experiencia y de formación, en las últimas fases que plantea la parrilla EPG (CIEP 2013), y es su segundo año de trabajo en el centro. En cuanto a los alumnos, aunque están inscritos entre 80 y 100, se encuentran presentes en esta tarea solamente unos quince, debido a un frecuente absentismo y a una asistencia irregular. La grabación de audio recoge la realización de la tarea en un grupo de tres alumnas, a las que se les propuso participar en la investigación. Tomamos como datos primarios la grabación de audio, que hemos complementado con otros datos: la grabación en vídeo, el plan de clase, los diarios de las tres alumnas participantes y el diario de la profesora; así como una entrevista final en la que tanto las alumnas como las profesoras (por separado unas de otras) analizaron esta muestra de clase con una plantilla, guiadas por la investigadora. Estos diferentes instrumentos los usamos no analizándolos por separado sino interrelacionándolos para triangular y objetivar el análisis (Franco 2012). El análisis llevado a cabo es de tipo cualitativo, partimos de un primer análisis sin unas categorías dadas a priori, para a continuación referenciarnos al documento del Instituto Cervantes (2012, op.cit.), revisando y afinando el análisis, identificando categorías que estaban presentes en este y reconociendo nuevas subcategorías.

El sistema de transcripción utilizado parte de una selección y adaptación del sistema de transcripción de CHAT para Análisis de la conversación (MacWhinney 2000); el de Briz (1998: 13) y el grupo Val.Es.Co; el del Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües de la Universitat de Barcelona (Llobera, 2009); y el utilizado en García (2009: 331). Si se desea consultar la transcripción completa y el significado de los distintos símbolos utilizados en el sistema de transcripción, véase Franco (2014).

3. Análisis y discusión

En primer lugar, presentamos el árbol de categorías que se ha desarrollado a partir del análisis, para la competencia específica *Gestionar el aula* (ver figura 1). A continuación, comentaremos y ejemplificaremos con fragmentos de la muestra de aula el árbol de categorías, atendiendo a relaciones que han surgido.

Obsérvese que las categorías sombreadas en color son las que se han tomado a partir del documento de referencia (Instituto Cervantes, op. cit), y las no sombreadas son categorías de nueva creación. Como se puede comprobar, la competencia se ha subdivido en categorías que se encontraban presentes en la descripción del documento cervantino, añadiendo una de ellas también en negativo, *no fomenta participación y colaboración*; esta y su correspondiente en positivo tienen bajo ellas una única categoría cada una, el *(no) discurso de co-construcción de conocimiento*. La categoría *dinamiza el grupo* es la que ha tenido un mayor desarrollo, lo hemos relacionado con el

manejo de los agrupamientos y se subdivide en dos categorías: *selecciona el tipo de agrupamiento*, en relación a cómo se establece que es en parejas o pequeños grupos, y las indicaciones que se dan para organizar los grupos y distribuir los roles, especialmente, por el tipo de tarea, la selección y las pautas para actuar como hablante u oyente en la interacción, y cómo repercute esto en los roles que se asumen efectivamente en el desarrollo de la tarea. Bajo *dinamiza grupo* incluimos también la *gestión del tiempo*, subdividiéndola en el *control del tiempo de habla del profesor* y el *de los alumnos*, dentro del cual hemos creado la categoría *da paso de los pequeños grupos al grupo clase*, que tiene que ver con el momento en que decide pasar de uno a otro. Especificamos otras dos categorías de primer nivel, *observa a los alumnos en las actividades* y *atiende oportunidades de aprendizaje*.

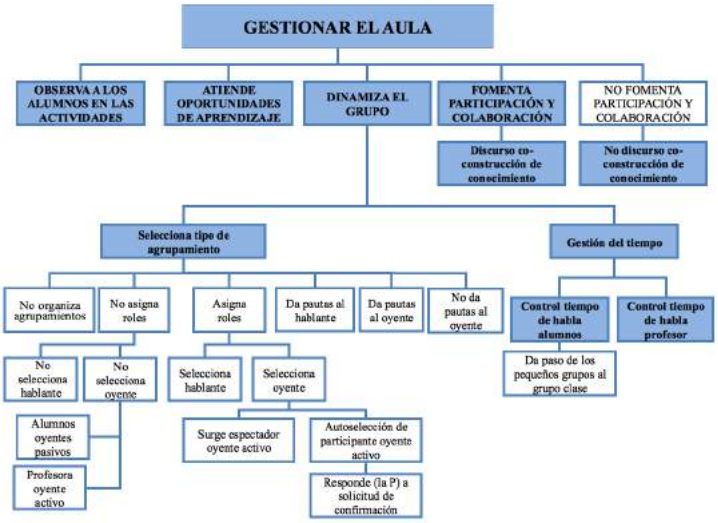


Figura 1. Categorías para la competencia Gestionar el aula, elaboradas a partir de Instituto Cervantes (2012).

Procedemos al análisis de la muestra de la tarea, describiendo y comentando las categorías arriba expuestas.

En (1), líneas 3-18, se aprecia cómo la categoría *dinamiza el grupo* se concreta en *selecciona tipo de agrupamiento*, con la instrucción de la profesora "vais a hablarlo con vuestro compañero", con la que da a entender que la tarea es en parejas, pero no lo explicita y en el caso de las alumnas grabadas forman un grupo de tres, cuando una de ellas, Z, pide permiso a las otras, que son pareja habitual (línea 18). Esto sucede porque la profesora no ha organizado los agrupamientos, sino que, conscientemente o no, ha dejado que los alumnos los formen sin dar ninguna instrucción al respecto, respetando sus preferencias, de modo que en este caso en concreto, según transmiten las alumnas en las entrevistas, se sienten cómodas porque se llevan bien (LI), porque son mujeres (M) o porque no les importa conocer gente nueva (Z).

(1)

P: ee vamos a ir ahora a la página setenta y seis// (la página)// página setenta y seis / ((justo más adelante))/// ¿estáis/ en la setenta y seis ? vamos al apartado ce// vamos a hacer este apartado ce oralmente/ vais a hablarlo con vuestro compañero ¿vale?/ <lee instrucción, rápido, que los AA también tienen escrita> *¿recuerdas una fiesta en la que estuviste? cuéntasela a tu compañero/ motivo de la fiesta →/ tipo de invitación → desayuno → cena → lugar de la fiesta → regalo → personas invitadas → actividades → bailar/* comer / lo que sea/ *pasarlo bien o aburrirse//* entonces vais a pensar una fiesta y se la vais a contar a vuestro compañero/ CUIDADO con cuándo es la fiesta/ si es ESTA semana/ necesitamos un determinado tiempo verbal/ sii fue hace dos años/ otro/ ¿vale? cuidado con el tiempo verbal
A1: ((??))
P: ee no/ es mejor hablar de una fiesta pasada/ para poder
A1: ((??))
P: para revisar los tiempos del pasado/ ¿vale?/ mejor/ una fiesta pasada
<comienza la actividad en pequeños grupos>
LI: (pt: ¿é para escrivir o para falar?) (??)
M: ((??))
Z: ¿podemos ser una pareja de tres personas? somos una pareja muy (??)
A1: ((??))
P: no/ es para hablar/ solo hablar <ante la pregunta de un A, responde para todos>
M: [(risas)]
Z: [(risas)]
LI: [(risas)] Margarita/ cuéntame tu fiesta

Asimismo, la profesora no asigna roles en el agrupamiento, no selecciona un hablante y un oyente sino que son las alumnas las que los negocian ("Margarita, cuéntame tu fiesta", en línea 23); tampoco se aclara si los dos de la pareja deben asumir ambos roles intercambiándolos, es decir, contando primero uno su historia y después el otro la suya, son las alumnas las que deciden que todas van a participar y en qué orden lo van a hacer (línea 90[2]: "¿y tú Lis? ¿tienes?"; líneas 140 y 141, simultáneamente M y LI: "¿y tú/ Zinnia?"). La profesora sí *da pautas al hablante*, estas se refieren al tema del que van a hablar (la fiesta), el tipo de macrofunción, una narración y descripción (por el "cuéntasela" y el hecho de que se trate de una fiesta); y el tipo de información que debe incluir (motivo de la fiesta, lugar, etc.), lo cual va dirigido al hablante, si bien también podría entenderse como una pauta para el oyente porque son aspectos sobre los que puede preguntar, pero la profesora no lo indica y las alumnas tampoco lo entienden así, ya que no hacen preguntas sobre esos aspectos para desarrollar el tema. La profesora nos confirma en su diario que *no da pautas al oyente del grupo*: los alumnos tenían que reaccionar, incorporando los recursos trabajados en la sesión anterior, pero se le olvidó dar la instrucción.

Observamos de nuevo *la asignación y no asignación de roles* en la puesta en común (líneas 158-final), en el ejemplo 2. En primer lugar la profesora *selecciona un hablante*, una alumna, para que cuente su fiesta, en lugar de pedir voluntarios, como se decía en el material; por otra parte, la profesora *no selecciona un oyente*, por lo que todos los participantes podrían ser oyentes pasivos o podrían convertirse en oyentes activos, en este caso, *los alumnos se mantienen como pasivos*[3] (según los datos que tenemos) y *la profesora se selecciona como oyente activo* ("¿en un bar marroquí?", "intercultural total"- líneas 168, 170). Tras ello tiene lugar unas breves correcciones gramaticales y la profesora selecciona una nueva alumna como hablante, Margarita, y, a diferencia del caso anterior, ahora también *selecciona a una alumna como oyente*, a la que *da la pauta* de "reaccionar". Llama la atención

2. Por razones de espacio, no se incluyen los fragmentos en los que se insertan estas intervenciones. Para tener acceso a estos y a la transcripción completa de la tarea, consúltese Franco 2014.
3. Es necesario aquí relacionarlo con el perfil de alumno general que tenemos. En el contexto universitario portugués, el profesor es una figura de autoridad para los alumnos; esto se relaja – en diferentes grados – en el caso de los profesores de español lengua extranjera, a quien el alumno suele percibir como un profesor más próximo.

que la profesora considere "reaccionar" como algo diferente de la tarea que estaban haciendo, cuando dice "así aprovechamos la actividad para hacer dos cosas", como si no lo hubiera considerado hasta ahora, o poniendo en evidencia su olvido, que no les había hecho conscientes a los alumnos de que "reaccionar" formaba parte de la tarea. Además de esta alumna, surgirá al menos *una alumna oyente activo* más, cuando Zinnia primero se muestre como una espectadora activa que comenta solo para su compañera lo que previamente ha escuchado en el trabajo en pequeños grupos (línea 199, "comes mucho/ una gallina") y después comparta un comentario similar ya audible para todo el grupo clase (línea 205, "ela ela ha comido un árbol/ ha- has comido un árbol"), con la respuesta de su compañera. Se autoselecciona así Zinnia como participante oyente activo, y solo lo hace en la conversación en la que previamente ha participado. Pero también *la profesora se autoselecciona como oyente activo*, cuando en 192-197 responde a una solicitud de confirmación de Margarita que no iba directamente dirigida a la profesora sino que podía haber resuelto la alumna que había sido seleccionada como oyente, u otro alumno, como de hecho responde LI en un murmullo solo audible para su compañera.

(2)

156	Z: mucha gente y no yo solo consigo bailar con los ojos e después dos [dos dos dos
157	tíos comenzaron a] <hace gesto moviendo los puños como representando una pelea>
158	P: [ee Susana/ la última fiesta que tuviste] <habla para todos, pide a una A que ponga
159	en común su fiesta>
160	LI: [(risas)]
161	M: [(risas)]
162	Z: [(risas) ((°???°))]
163	A2: [conocimos unos polacos →]
164	AA: mmm ((risas))
165	A2: fue mucho muy divertida] aa porquee yo quería yo quería salir de copas con mis
166	amigas/ y conocimos unos polacos
167	A2: fue muyy divertido porque bailamos toda la noche/ en un bar marroquí
168	P: ¿en un bar marroquí?
169	AA: (risas)
170	P: intercultural total
171	AA: [(risas)]
172	LI: [((¿??))]
173	A2: [sí/ y hablamos portugués porque ((??)) es polaco]
174	P: muy bien/ vale/ ee Susana/ ¿qué es esto de aa a una semanaa?
175	A2: hace
176	P: hace/ yy los polacos son ¿chicos? son personas → ¿entonces? ¿conocimos unos
177	polacos? yo conocíí París/ hace mucho tiempo
178	A2: yo conocíí ee aa a unos/ a unos
179	P: a unos polacos/ cuidado con la a de complemento directo de persona/ siempre hay a
180	delante de complemento de persona/ siempre/ vale muy bien/ Margarita nos vas a
181	contar tu fiesta yy
182	AX: (¿??)
183	P: yy Almudena/ pues va a reaccionar ¿vale? y así aprovechamos la actividad para
184	hacer dos cosas

La *gestión del tiempo* cobra especial relevancia en el *"control del tiempo de habla de los alumnos"*, cuando la profesora *"da paso de los pequeños grupos al grupo clase"* (ejemplo 2, líneas 156-158). Aunque no tenemos imágenes de la profesora en este momento, esta no avisa del fin de manera audible para todo el grupo, sino que directamente pasa a la puesta en común. En ese momento, en el grupo analizado la conversación todavía no ha finalizado y la alumna que estaba hablando continúa un poco durante el principio de la puesta en común, obteniendo risas de su compañera; podríamos decir que Z es interrumpida, ya que se produce un solapamiento no solo de dos intervenciones sino de dos conversaciones, en el que "vence" la conversación que incluye a más participantes (a todo el grupo clase frente al grupo

de tres alumnas), además Margarita ya había abandonado la conversación para atender a la nueva del grupo clase. En cuanto al *control del tiempo de habla del profesor*, se percibe en 210-225 que la corrección, de contenidos gramaticales, viene dada por la profesora en el que es el turno más largo de toda la tarea, de modo que *no fomenta la participación y colaboración*.

A diferencia del fragmento anterior, en el ejemplo 3, líneas 227-252, se observa cómo la profesora *atiende oportunidades de aprendizaje* e inicia un *discurso de co-construcción de conocimiento*: acepta una pregunta de una alumna y la devuelve a todo el grupo para que recuerden una expresión y plantean hipótesis varios alumnos, *fomentando la participación y la colaboración*; del mismo modo, después plantea una pregunta a la alumna que ha realizado el error y esta se autocorrige, después devuelve una pregunta de una alumna a toda la clase. Asimismo anteriormente, en la ejecución de la tarea, en la conversación de las tres alumnas, se observa que la profesora fomenta la participación y la colaboración, pues, como en el ejemplo 4, son continuas las risas, colaboraciones y comentarios.

(3)

226 P: vale entonces cuidado con eso/ porque estaría todo mal/// ee bueno ellos
227 quisieron dividir la cuenta ENTRE todos/ no por todos/ ENTRE/ y ee yo he
228 quedado aburrida has dicho/ ¿qué significa aburrido en español?
229 AX: (??)
230 P: que no es divertido/ tú ¿qué qué te ha pasado a ti/ Inés?
240 M: ¿me he enfadado?
241 P: sí/ me enfadé/ mm/ me enfadé// ¿qué os parece eso que le ha?
242 AX: Marta/ no me recuerdo
243 P: no me acuerdo
244 AX: no me acuerdo pero creo que ((ha necesitado)) una palabra para cuando
245 ((todas las personas dividen la cuenta entre todos))
246 P: sí/ a eso iba ahora
247 AA: (risas)
248 P: ¿cómo se dice cuando pagamos todos lo mismo en una cena?
249 AA: ((pagamos a cha)) <dan algunas respuestas simultáneamente>
250 P: sí/ por ahí Diana/ pagar aa [a medias/ a pachas o a escote]
251 AA: [((a pachas))]
252 P: lo vimos en un texto hace tiempo/ pagar a medias/ a pachas o a escote/ ¿y
253 qué os parece eso que le pasó a Inés?

(4)

61 M: pero lo peor ha sidoo al final porquee
62 LI: [¿por qué?]
63 Z: [¿por qué?]
64 M: una amiga de mi amiga ha tee- tuve una idea muy genial quee
65 Z: ¿de verdad?
66 M: sí ee/ vamos a dividir ¿la cuenta?
67 LI: sí/ la cuenta
68 Z: sí es
69 M: la cuenta por TODOS/ pero yo solo comí la gallina y la bebida
70 Z: tuviste que pagar mucho
71 M: y ellos han comido
72 LI: el puestro
73 M: el puestroo
74 LI: postre [por eso/ vale (risas)] <miran hacia la pizarra o lo que está proyectado>
75 LI: [postre sí (risas)]
76 M: [(risas)] postre/ heladoo/ cafée/ e muchas otras cosas yy/ así que creo que
77 no ha sido muy
78 LI: justo
79 M: sí
80 LI: ¿por qué no no no [dijiste algo?]
81 M: [porque yo soy una persona] muy tímida
82 LI: ¿por qué no contestaste?
83 Z: e yo yo yo cómo digo que yo en tu situación haría -hacía lo mismo/ sí
84 LI: yo no comí/ yo no pago <gesticula>
85 Z: pero el sábado no/ pero también no no no querías que te llamasen (pt: om de vac)
86 M: sí sí sí

Conclusiones

El documento "Las competencias clave" nos ha servido como punto de partida y de anclaje. Nos ha proporcionado categorías, cuya rentabilidad hemos evaluado y mejorado con la concreción de otras nuevas; nos ha proporcionado un marco al que, ayudándonos de sus numerosos ejemplos, adscribir categorías de orden inferior y de mayor concreción que se vislumbraban en la muestra analizada. Las categorías de orden inferior extraídas, así como las relaciones entre estas, ayudan a desglosar y comprender mejor unas competencias que todavía los profesionales no han manejado o están empezando a manejar. El estudio de más muestras nos permitirá seguir perfilando el árbol, las jerarquías y relaciones.

Hemos dado al documento cervantino un nuevo uso como herramienta de investigación, que contribuirá a su concreción, desarrollo y manejabilidad, y se ha extendido su aplicación a un contexto diferente del de un centro del Instituto Cervantes. Asimismo, lo hemos contrastado y complementado con datos provenientes del aula. La tarea analizada, en sus diferentes fases, supone una muestra rica para el análisis y la comprensión de la competencia docente. Para ello, el análisis cualitativo y el análisis del discurso del aula se muestra como una herramienta útil, y la triangulación de los datos nos aporta visiones complementarias y más completas. Los diarios de las alumnas y el de las profesoras, así como las entrevistas, confirman u orientan nuestras interpretaciones y aportan información contextual adicional como la que tiene que ver con los factores afectivos; el plan de clase nos muestra categorías relevantes porque la profesora había considerado hacer o decir algo que después no se ha concretado o se ha concretado de manera diferente en la sesión.

Aunque nos hemos centrado en una tarea de interacción oral, estas conclusiones se podrían extrapolar al análisis de diferentes tipos de tareas. Más investigaciones en esta línea podrían servir para profundizar en la comprensión de la competencia docente. Fomentar tales estudios, realizar trabajos con diferentes áreas de interés en un mismo equipo docente y difundir los resultados, sería una buena manera de obtener herramientas útiles para la formación y el desarrollo de los profesores.

Referencias Bibliográficas

BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES (2013): "La parrilla descriptiva del profesor de idiomas", Proyecto *European Profiling Grid* (EPG), http://www.epg-project.eu [consulta: 30/octubre/2014].

FRANCO, A. I. (en prensa): "Triangulation in the Study of Conversation in Foreign Language Classroom".

FRANCO, A. I. (2014a): "Transcripción de la tarea de interacción oral 'Tuviste que comer un árbol'", https://drive.google.com/file/d/0B4QSYI1OpZygUzR3SkZpZ0hLY1E/view?usp=sharing [consulta: 30/octubre/2014].

FRANCO, A. I. (2014b): "Sistema de transcripción del discurso del aula para el estudio de la competencia docente",

https://drive.google.com/file/d/0B4QSYI1OpZygRFJaenAwanduTDA/view?usp=sharing, [consulta: 30/octubre/2014].
INSTITUTO CERVANTES (2011): "¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución", http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_ profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf [consulta: 30/octubre/2014].
INSTITUTO CERVANTES (2012): "Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras", http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm [consulta: 30/octubre/2014].
GARCÍA, M. (2009): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta de su didáctica.* Tesis doctoral dirigida por Ana M.ª Cestero. Universidad de Alcalá de Henares, http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/ handle/10017/6508/Tesis.pdf?sequence=1 [consulta: 30/octubre/2014].
LLOBERA, M. (2009): Codi de transcripció del Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües de la Universitat de Barcelona. Materiales de asignatura de doctorado.
MACWHINNEY, B. (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
PERRENOUD, P. (2001), «La formación de los docentes en el siglo XXI», en *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pp. 503-523.
PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.
SEEDHOUSE, P. (2004): *The Interactional Architecture of Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.

Propuestas para desarrollar una competencia intercultural y plurilingüe teniendo en cuenta la voz del alumnado

Concepción Francos Maldonado
Aula de Inmersión Lingüística IES Alfonso II

Desde un marco teórico interdisciplinar y con la interculturalidad como uno de los ejes principales, abordamos algunos temas como las presentaciones, en las que se trabaja desde el autorretrato a otros aspectos lingüísticos e identitarios, la autobiografía, la alimentación con su carga intercultural y de interdependencia mundial, la ciudad como espacio intercultural..., en los que la L1 sirve como andamio para aclarar conceptos, enriquecer el léxico, escribir textos bilingües, etc., y muestra cómo tener en cuenta las lenguas maternas es una fuente de aprendizaje y de bienestar emocional.

Entre los objetivos que se pretenden está desarrollar una competencia comunicativa intercultural y plurilingüe;-establecer conexiones entre los diferentes bagajes culturales y lingüísticos del alumnado y los escolares, y -recurrir a la lengua materna como apoyo para el aprendizaje de segundas lenguas.

1. Cuestiones clave

Partimos de un enfoque intercultural, el cual tiene en cuenta la voz del sujeto, la diversidad cultural y estrategias para construir la igualdad social. Una de las premisas de este enfoque es la *política de reconocimiento* (Taylor 1993), que implica la valoración mutua del otro, y por lo tanto de sus bagajes, entre los que destacan sus lenguas maternas. La siguiente cita expresa con elocuencia la necesidad de tener presentes estos principios:

> [...] Lo que debe oír el inmigrante en este siglo nuevo. necesita que le digan con palabras, con comportamientos, con decisiones políticas: " puedes llegar a ser uno de los nuestros, plenamente, sin dejar de ser tú mismo" Lo que quiere decir, por ejemplo: " Tienes el derecho y el deber de estudiar a fondo nuestra lengua, pero también tienes el derecho y el deber de no olvidar tu lengua de origen, porque nosotros, que somos tu nación adoptiva, necesitamos contar entre nosotros con personas que compartan nuestros valores, que comprendan nuestras preocupaciones y que hablen el turco, el vietnamita, el ruso, el árabe, el armenio, el swahili, o el urdu, todas las lenguas de Europa, Asia, África, todas sin excepción, para que podamos conseguir que nos oigan todos los pueblos del planeta. Entre ellos y nosotros serás, en todos los ámbitos- la cultura, la política, el comercio-, un intermediario insustituible". (Maalouf 2009:294-295)

En este sentido es importante tener en cuenta las aportaciones de teorías como la hipótesis de la interdependencia lingüística (Cummis, 2005), que demuestran la importancia de la L1 en la transferencia de los aprendizajes. Así como el modelo de la multialfabetización, que defiende trabajar con dos lenguas a la vez creando producciones artísticas y literarias multilingües.

Tenemos presente, también, el modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997) que propone un modelo de curricular basado en cinco bloques: actitudes; conocimientos; habilidad de interpretar y relacionar; habilidad de descubrir e interactuar; conciencia cultural crítica.

La metodología de trabajo la diseñamos con diferentes lenguajes y enfoques procesuales: el aprendizaje por proyectos y por tareas, que ofrecen al alumnado posibilidades de participación en la toma de decisiones en las propuestas de trabajo.

Nos planteamos un aprendizaje por proyectos, pues, como señalan Francesca Majó Masferrer y Montserrat Baqueró Alós (2014) se caracterizan por estar centrados en los estudiantes, y por tanto, tienen en cuenta diferentes estilos de aprendizaje; descubren los conocimientos previos y buscan relaciones entre su vida cotidiana y el entorno; el diálogo constituye un elemento importante de la construcción del conocimiento y de las competencias, en las que se pone tanto hincapié como en los contenidos; establecen secuencias basadas en procesos de investigación-acción; existe un resultado tangible que se comparte con una audiencia, y, a veces, con implicaciones transformadoras.

Igualmente, tenemos en cuenta un lenguaje multimodal, en el que están presentes las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) y las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), que permiten realizar textos multimedia en los que estén presentes palabras, imágenes, sonido. Además, se tiene en consideración el lenguaje plástico, dada su potencialidad expresiva.

Estos aspectos, en el campo de lenguas están presentes en documentos como el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes,* (PCIC) pues se centran en las necesidades del sujeto que aprende, y toman en consideración las competencias lingüísticas y las generales, y parte del aprendiz como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

2. Propuestas didácticas

Las propuestas de enseñanza de español segunda lengua que planteamos se desarrollan en un contexto escolar multicultural y multilingüe, con alumnado de enseñanza secundaria obligatoria con procedencias geográficas de distintos continentes.

Las propuestas que realizamos se plantean como proyectos que parten del sujeto y pretenden establecer puentes entre la cultura de origen y la nueva cultura con la que entra en contacto a través de una nueva lengua. Por otra parte, intentan dar a conocer referentes culturales, normas y convenciones de los comportamientos sociales de las comunidades con las que entra en contacto y propiciar una actitud abierta para percatarse de la diversidad cultural, así como desarrollar destrezas y habilidades interculturales.

Una de las propuestas es el proyecto ComunicARTE: arte y palabras para comunicarse. A partir de las cuestiones *¿Quién soy?, yo soy, yo siento*, realizamos un recorrido

del yo al nosotros, nos acercamos a la poesía y nos abrimos a la comunidad. Tomando como punto de partida las mencionadas preguntas es preciso desarrollar una competencia comunicativa básica para aprender a dar los datos personales en la nueva lengua, español segunda lengua en este caso, aprender a describirse o a expresar sentimientos y emociones, pero a la vez, se aprenden conceptos básicos de magnitudes territoriales para poder mostrar pertenencias geográficas, o elementos culturales simbólicos. Igualmente, se recurre al arte para expresar emociones y la propia identidad a través del autorretrato. El proceso para la realización del autorretrato pasa por el acercamiento al arte de diferentes culturas, estableciendo puentes entre las sugerencias y aportaciones del propio alumnado y el currículum de Ciencias Sociales de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). De modo que se ponen en común contenidos culturales de diferentes culturas.

Una vez que el alumnado adquiere una competencia básica para dar sus datos personales, para responder a la pregunta *¿Quién soy?*, la tarea final es la escritura de un poema en verso libre que contenga un acróstico con su nombre, pues los nombres son un elemento identitario de gran relevancia y fuera de su contexto cultural, en ocasiones se pronuncian mal, etc., de modo que esta actividad, por una parte, es una forma de reconocimiento de su nombre y de afianzamiento de su identidad, y por otra, permite poner en común algunos aspectos culturales en torno a los nombres: sus significados, hábitos culturales para su elección, etc.

Para el resto de las cuestiones planteadas *yo soy, yo siento*, también se realiza como tarea final un poema de verso libre. A continuación recogemos un acróstico en el que se pueden observar referentes culturales diversas, las vinculadas a su cultura materna y otras resultado de la globalización, como son determinados tipos de música que escuchan los jóvenes de casi todo el mundo. Es un poema bilingüe, apoyándonos en los principios del modelo de *multialfabetización*, que pretende afianzar el repertorio multilingüe del alumnado, así como el uso de las TIC, que en este caso se utiliza para realizar un *power point* y presentar el trabajo en clase, y posteriormente la elaboración de un vídeo para compartir los trabajos en el Museo.

Imagen 1. Dima .El acróstico bilingüe y el autorretrato.

Al compartir los poemas se crean dinámicas de diálogo que propician interlocutores en igualdad y la toma de conciencia de la construcción dinámica de las identidades. Por lo tanto, se realiza el recorrido del yo al nosotros.

En este proyecto, además, se entra en contacto con la comunidad a través del Museo, pues este servicio cultural de la ciudad es un espacio propicio para el diálogo intercultural. El Museo acoge el proyecto ComunicARTE en su programa de visitas guiadas para adultos y en el de la educación en el Museo, en el que participan centros educativos de la comunidad, a través del cual los autorretratos del alumnado y los poemas, escritos en español y en las respectivas lenguas maternas de los estudiantes, se comparten en el Museo con la comunidad, además se ponen en relación con obras del Museo y se reflexiona y se conversa en torno a la interculturalidad.

Otro proyecto es sobre la vivienda, pues es un tema que forma parte del repertorio señalado por el MCER y por el PCIC, y con una fuerte carga cultural, que durante mucho tiempo supuso un anclaje del sujeto en el territorio, aunque en la actualidad, debido a la movilidad transnacional de las personas no suponga ese enraizamiento.

Se plantean algunas tareas sobre conocimientos y habilidades interculturales: a) las relaciones con los vecinos. Se presentan algunas actividades cotidianas y de relación (verbalmente o con imágenes) para ver los parecidos y las diferencias entre culturas. b) Se presenta una costumbre al entrar en casa en algunos países: quitarse los zapatos. ¿Cómo lo perciben quienes son de otras culturas? Se guía al alumnado con preguntas tratando de buscar razones positivas para las diferentes situaciones. Se trata de fomentar una actitud abierta hacia formas de actuar distintas a las de la propia cultura.

Se presenta un texto de Agboton (2005: 117) que relata cómo esta escritora se sorprende de la forma en la que se reciben en casa las personas amigas en España y cómo se reciben en Benin y se pone en común cómo se hace en cada uno de los países del alumnado (si hay que quitarse los zapatos o no, en qué parte de la casa se les recibe, a qué se les invita).

Los aspectos interculturales que se abordan son los tipos de viviendas en diferentes culturas (formas arquitectónicas, entre otros aspectos), las relaciones con las personas vecina (dentro del apartado de actividades cotidianas, relaciones personales), se reflexiona sobre las normas sociales y su construcción social y cultural y por lo tanto cómo no son universales (descalzarse o no al entrar en una casa, por ejemplo).

Otra cuestión que planteamos es qué sugiere el cuadro de Joan Miró *la casa de la palmera*. Proponemos al alumnado que exprese: qué ve, y qué siente. Los textos del alumnado reflejan cómo miramos el mundo desde la propia cultura, de imaginarios relacionados con las vivencias personales. La puesta en común también es muy rica porque es el momento de compartir las imágenes que evoca a cada estudiante y de observar cómo están relacionadas con la mirada personal, resultado de un acervo cultural y vivencial. Tomar conciencia de este hecho es un primer paso para desarrollar la competencia intercultural. Reproducimos el texto de un alumno de origen paquistaní y de otro brasileño.

Texto 1

Veo: Flores ,casa, ventana, árboles, búfala ,vaca ,perro ,calores, tipo de casas, tejado, terraza, gente ,palmera ,reloj del sol, hur, calavasas, lantas , crieo que es casa de Iran y Turquía. Siento: tranquilidad, se está bien (sic)

Veo y siento:

En esta casa el tejado es una terraza. La pared es de de color amarillo. Encima del tejado tiene un reloj de sol. Esta casa delante tiene plantas, flores y comida para búfala y para vaca. Tiene árboles al lado de las ventanas. Al lado también tiene otras casas más bajas. Yo creo que es una casa de Iran o Turquia .Me gusta esta casa .Esta casa balcones.

Siento tranquilidad porque es de noche y porque hay luna en el cielo.

Me recuerda muchas casas de Pakistán (sic)

Abdul(Pakistán)

Podemos observar cómo establece relaciones de los elementos que están presentes en la pintura de Miró con elementos propios de su contexto, como son las búfalas, e incluso la sitúa geográficamente en países próximos al suyo de origen.

Texto2

Veo: Flores, jardín, cielo, luna, plantas, casa, árbol, azul, pato, grifo, palmera, piedra, grande, saco, escaleras, amarillo, ventana, terraza, calabazas y escaleras.

Siento: Tranquilidad, tristeza, nostalgia, luminosa, guapa, miedo y soledad.

Veo y siento

Es una casa muy grande. Esta hecha de piedra y con los tejados de piedra.

La terraza está hecha de piedra y de hormigón. Las ventanas y las puertas están hechas de madera y de color marrón. Es muy grande y tiene plantas muy bonitas Es muy luminosa y tiene el exterior amarilla. Hay una luna muy pequeña, pero es luminosa.

Hay una palmera grande y de color verde. Me da tranquilidad, pero tristeza porque está casa parece la de mi familia de Brasil. Es una casa guapa, es una granja. Me recuerda la granja de mi abuelo de Brasil y el jardín también.

Rivaldo(Brasil)

En este caso también asocia la casa con su país de origen y en un contexto rural.

3. Conclusiones

Las propuestas planteadas propician el reconocimiento del otro, suscitan reflexiones sobre la propia cultura y la de los demás, potencian la actitud de curiosidad y apertura hacia otras formas de mirar, proporcionan intercambio de conocimientos sobre la propia cultura y la de otros.

Referencias Bibliográficas:

AGBOTON, A. (2005). *Más allá del mar de arena. Una mujer africana en España*. Barcelona: Lumen.

BESALÚ, X. y VILA, I. (2007): *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del s.XXI,* Madrid: La Catarata.

BYRAM, M. (1992): *Culture et éducation en langue étrangère*, París: Hatier.
CAMPS, A. y MILIAN, M. (2008) *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, Barcelona: Graó.
COELHO, E. (2006): *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada,* Barcelona: Horsori.
COLOMER, T. (1997): *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Signos. Teoría y práctica de la educación, 20,* Gijón: CPR, 6-15.
CUMMIS, J. (2005). La utilización de la tecnología en aulas lingüísticamente diversas: estrategias para promover el aprendizaje lingüístico y el desarrollo académico en contextos bi/trilingües. En Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (Eds.) *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías.* 111-128. Barcelona: ICE-Horsori.
CUMMINS, J. (2000): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos,* Madrid: Morata.
MAALOUF, A. (2009): *El desajuste del mundo. Cuando nuestras civilizaciones se agotan*, Madrid: Alianza Editorial.
MAJÓ, F. y BAQUERÓ, A. (2014): *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinares*, Barcelona: Graó.
TAYLOR,CH. (1993): *El multiculturalismo y la política de reconocimiento*, México: Fondo de Cultura Económica.

Consideraciones en torno al uso de las canciones en el aula de ELE

Olalla Sáenz Pascual y Fernando García Andreva
Fundación Universidad de La Rioja / Universidad de La Rioja

1. Canciones, discurso y motivación

La música es una expresión de la naturaleza humana, que produce emociones profundas, modifica estados de ánimo, transforma el ambiente en el que nos encontramos e influye en nuestro comportamiento individual y social (Gil Bürman *et ál.* 2002). Además, estimula la creatividad y las relaciones sociales, relaja y favorece la espontaneidad y es capaz de generar emociones que trascienden las barreras culturales. La música favorece el aprendizaje de una lengua por diversos motivos, como veremos a continuación.

En primer lugar, la música y el discurso oral están estrechamente relacionados. Tanto la música como el discurso constituyen señales auditivas complejas basadas en los mismos parámetros acústicos: frecuencia, cantidad, intensidad y estructura formántica. Percibir y producir tanto música como discurso requiere atención, memoria y habilidades sensomotoras. A un nivel más concreto, la música y el lenguaje comparten fuentes neurales para el procesamiento de la prosodia, de ahí que la habilidad musical esté relacionada con el desarrollo del lenguaje.

En cuanto a la adquisición de la lengua materna, Brandt *et ál.* (2012) afirman que la habilidad musical es esencial y que de hecho el aprendizaje musical es equiparable en velocidad y esfuerzo al proceso de adquisición del lenguaje. Estos autores explican que no seríamos capaces de hablar si no tuviéramos habilidad musical. Argumentan en su estudio que a pesar de que procesamos el discurso con el hemisferio izquierdo y la música con el derecho, las regiones neurales que nos permiten percibir tanto música como discurso se solapan. En la adquisición de la lengua materna, los niños usan los aspectos musicales del idioma (ritmo, timbre, melodía) como *andamiaje* para el posterior desarrollo de los aspectos sintácticos y semánticos de la lengua.

En el aprendizaje de una segunda lengua, la formación y experiencia musical aportan una serie de ventajas al aprendiente, por ejemplo en el procesamiento de variaciones prosódicas, en la representación cerebral del tono, e incluso en la interpretación y el procesamiento de sílabas. Chobert y Besson (2013) coinciden en afirmar que la formación musical influye positivamente en la percepción y producción del discurso, tanto a nivel segmental (fonemas) como suprasegmental (entonación, acentuación y prosodia).

Desde la neuropsicología, Patel (2011) ofrece una explicación de los motivos por los cuales la formación musical beneficia la codificación neural del discurso. Es la llamada *OPERA hypothesis*:

- *OVERLAP*: Se *solapan* las regiones del cerebro que procesan música y discurso.

- *PRECISION*: El procesamiento de la música requiere más precisión que el procesamiento del discurso.

- *EMOTION*: La actividad musical genera emociones.

- *REPETITION*: La repetición es una característica de la actividad musical.

- *ATTENTION*: La actividad musical requiere atención focalizada.

La música está presente en todas las fases del desarrollo humano. Los niños, por ejemplo, son capaces de retener grandes cantidades de información gracias a la música, el ritmo o la rima, debido a la activación de partes del cerebro ligadas a la emoción, la memoria y el lenguaje (Siguroardóttir 2011). En adultos, en su estudio con hablantes nativos de polaco, Pastuszck-Lipinska (2008) concluye que la formación musical contribuye positivamente a la adquisición de una segunda lengua.

Otro de los factores que determinan el éxito en la adquisición de una segunda lengua es la motivación. Esta no se refiere a una característica permanente de los individuos, sino que por el contrario es flexible y cambia como resultado de las interacciones del individuo con su entorno. En el aprendizaje de lenguas la motivación aumenta a través de experiencias positivas tales como el uso de la lengua meta, el éxito en la comunicación o la diversión que se experimenta durante el proceso de aprendizaje (Ushioda 1996).

Desde la perspectiva de la motivación, incluir elementos musicales en el aula favorece el proceso de E/A. En primer lugar, debido al hecho de que *reconoce* la diversidad de estilos de aprendizaje, sobre los cuales existen diferentes clasificaciones. Algunas están basadas en las representaciones sensoriales dominantes en una persona (Larraz 2007): visual, auditiva, cinestésica. Otras se relacionan con la forma de empleo de la información: activo, reflexivo, teórico, pragmático. Asimismo la teoría de las inteligencias múltiples (lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, cinestético-corporal, musical, naturalista, interpersonal e intrapersonal) defiende la idea de que "no todas las personas aprendemos ni representamos lo que aprendemos de la misma manera" (Larraz 2007: 9).

Por otro lado, la música del país de la lengua meta promueve el interés por la cultura de esa comunidad, factor que se relaciona con un tipo de motivación descrita como *integrative* por Gardner y Lambert (1972)[1] en contraposición – en términos teóricos – con una motivación *instrumental*, extrínseca, esta última menos conducente a un aprendizaje significativo. Según este sistema binario, la motivación de un alumno es integradora cuando el aprendiente desea convertirse en un miembro de la comunidad de la lengua meta y por tanto muestra una actitud *afectiva* hacia la lengua, que

1. Mencionamos esta clasificación de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua, a pesar de que existen teorías más actuales, porque ilustra de una manera sencilla que el tipo de interés con que un estudiante se acerca a la lengua determina que el aprendizaje sea más o menos significativo.

lo mueve a interactuar con los hablantes nativos. Por otro lado, la motivación instrumental se basa en el valor pragmático del aprendizaje de una lengua. Sería el caso de un estudiante que necesita superar un examen de nivel de la segunda lengua para acceder a unos estudios determinados.

Por tanto, el interés del aprendiente de segundas lenguas se proyecta sobre la cultura de la lengua meta, sobre el idioma y también sobre el material que se lleva al aula, como ilustra la conocida idea de Chomsky (1988) que postula que el 99% de la tarea de enseñanza consiste en lograr que el alumno sienta interés por la materia de estudio.

La música no solo favorece el interés, sino que, dada su capacidad para evocar emociones, transforma el ambiente de clase y es agente de agitación o relajación, tal y como se expresa en los fundamentos pisco-pedagógicos del método de la sugestopedia de los años 60. La sugestopedia considera la música y las canciones como elementos de las percepciones periféricas (junto con la luz, el ambiente, los diferentes tonos de voz, el humor o la sorpresa) que integran un proceso de aprendizaje armónico que facilita la memorización a largo plazo, fomenta la creatividad e incide positivamente en la salud emocional y física del alumno.

Esta idea se relaciona con la influencia que ejerce en el aprendizaje el *filtro afectivo*. El filtro afectivo, en la teoría de Krashen (1985) incluye factores como la motivación, la autoestima o la ansiedad. Si este filtro es alto, actuará a modo de barrera entre el *input* y el aprendiz. Si por el contrario es bajo, facilitará la adquisición de la L2. La música puede hacer que disminuyan la ansiedad y el miedo al error, agilizando por tanto el proceso de E/A.

La importancia de los factores afectivos en la adquisición de una segunda lengua ha dado lugar a numerosos estudios. Arnold (2009) argumenta que atender a la dimensión afectiva del aprendizaje influye positivamente en el aula. Neurológicamente hablando, la afectividad es parte de la cognición y juega un papel primordial en nuestras representaciones mentales, en la memoria y en el procesamiento de la información. Un ambiente afectivo positivo reduce el estrés y optimiza el aprendizaje. Este ambiente en el que se aprende es uno de los componentes de la teoría de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas de Dörnyei (2009), que también incluye los deseos del aprendiz, la presión social que ejercen las figuras de autoridad y la experiencia de estar inmerso en el proceso.

El papel de la música y en concreto de las canciones también se ha relacionado con el lenguaje egocéntrico de Piaget. Una de las categorías en las que Piaget (1959) divide el lenguaje egocéntrico consiste en la repetición a modo de eco de palabras, que el niño repite por el puro placer de escucharse a sí mismo. Este se ha relacionado con las repeticiones corales que experimentamos cuando cantamos en grupo. Además, el lenguaje egocéntrico se ha interpretado como una manifestación del *LAD* (*Language Acquisition Device*) y como un *Din* externo (*Din in the head* se refiere al ensayo mental involuntario de una lengua extranjera), que según Murphey (1990) se relaciona con el *discurso interno* de Vygotsky y con el fenómeno *SSIMH* (*song-stuck-in-my-head*). En este sentido, la mú-

sica facilitaría el ensayo de una segunda lengua. Murphey (1990) señala que la música tiene la capacidad de ser pegadiza y por tanto se repite en la mente; además, mucha práctica auditiva ayuda a desarrollar la prosodia subvocalizada que se necesita más tarde para una lectura eficiente; por último, escuchar capacita para imitar.

El poder pegadizo de las canciones se debe en parte a las similitudes que mantiene con el discurso interno. La investigación sobre el tipo de discurso de las canciones pop muestra que se usan muchos verbos y casi ningún referente concreto sobre los participantes, el lugar o el tiempo. Cada uno puede añadir esos elementos y convertirlo así en algo significativo y personal. También el extendido uso de dispositivos individuales para reproducir música la convierten en algo privado e incluso secreto, razón por la cual Murphey (1990) argumenta su similitud con el discurso interno.

Aparte de estas conexiones entre el *Din*, el discurso interno y la música, Murphey ofrece otros indicadores que muestran que las canciones contribuyen positivamente a la adquisición del lenguaje. Un ejemplo es que tanto el discurso de los cuidadores como el balbuceo de los niños tienen características musicales. También lo muestran el hecho de que la música y las canciones se usan en terapias para afásicos, o el hecho de que el hemisferio derecho es responsable del aspecto emocional del lenguaje y el procesamiento de la música.

Fernández Martín (2013) resume los efectos positivos de la música en la enseñanza de idiomas: desarrolla en el alumno un estilo de aprendizaje propio; permite el desarrollo de ambos hemisferios cerebrales; integra el desarrollo de las inteligencias múltiples; crea un ambiente lúdico, seguro y relajado, en el que disminuye el miedo al error; ayuda a fusionar el grupo y crear señas de identidad común.

La expresión musical más usada en clase de ELE son las canciones. Estas constituyen un recurso excelente por muchas razones. Son un producto cultural y un vehículo de transmisión de ideologías y creencias. Forman parte de nuestra identidad y muestran aspectos de la vida cotidiana, hábitos, costumbres. A través de ellas podemos obtener información del contexto social e histórico de la lengua, evocar y mostrar períodos históricos. Las canciones proveen un contexto significativo para introducir, desarrollar y adquirir vocabulario, pero también sirven de base a una comunicación genuina, ya que la canción es lingüística y emocionalmente auténtica, y por tanto tiene la capacidad de provocar una respuesta igualmente auténtica.

A un nivel más concreto en la adquisición de la lengua meta, las canciones propician el desarrollo y práctica de habilidades auditivas y ofrecen oportunidades para practicar aspectos de la pronunciación como son el ritmo o la entonación. Asimismo, incrementan el vocabulario y se pueden usar para desarrollar la memoria, dado que activan el mecanismo de repetición en la adquisición del lenguaje.

Las ventajas de usar canciones en clase son por tanto múltiples: importante contenido cultural y emotivo; carácter representativo y coral; autenticidad del material; variedad de temas, de tipos textuales, de muestras de comunicación y funciones comu-

nicativas, de usos gramaticales, de campos semánticos, de acentos, de recursos expresivos, de registros; componente lúdico; vehículo de información lingüística; posibilidad de integrar las cuatro destrezas; facilitación de la asimilación del vocabulario y las estructuras gramaticales.

A modo de resumen sobre las ventajas de usar canciones en clase, Murphey (1992) explica que en definitiva es más fácil cantar la lengua que hablarla.

2. Estudio sobre el uso de las canciones en el aula de ELE

Las canciones, como se ha visto, son un recurso muy apropiado para la enseñanza de español. No obstante, desde nuestra experiencia, no siempre se seleccionan atendiendo a las preferencias o gustos musicales de los alumnos, lo que a menudo propicia un menor interés por el *input* por su parte, como tampoco se explotan en toda su diversidad didáctica, de acuerdo con las diferentes destrezas o competencias implicadas.

Por ello, bajo la sospecha de que este hecho pudiera constituir un *modus operandi* generalizado, hemos realizado un estudio, necesariamente incompleto, vertebrado por dos tipos de fuente: por un lado, se ha recabado información de varias actividades procedentes de materiales de enseñanza que incluyen canciones como texto o pretexto de aprendizaje; por otro lado, se ha realizado una encuesta a estudiantes de ELE centrada en aspectos relativos a la música, las canciones y su uso en el aula.

Para el análisis de la primera vertiente se ha examinado un corpus de 210 actividades, 54 de ellas pertenecientes a libros de texto y 156 de explotaciones didácticas disponibles en Internet[2]. Los ítems estudiados se pueden clasificar en cuatro grupos: 1) elementos descriptivos de la canción, que incluyen: título, nombre del grupo o cantante, año de publicación de la canción y estilo musical[3]; 2) destinatarios de la actividad, de acuerdo con su nivel; 3) destrezas implicadas en las diversas tareas relacionadas con la canción[4]; y 4) competencias lingüísticas, paralingüísticas y extralingüísticas desarrolladas[5].

En relación con la encuesta[6], fue completada por un total de 51 estudiantes de diversas nacionalidades, aunque mayoritariamente norteamericanos (estadounidenses: 58 %, canadienses: 16 %, surcoreanos: 8 %, filipinos: 4 %, otras nacionalidades: 14 %). La gran mayoría de los encuestados tenía una edad comprendida entre los 20 y los 30 años (78 %), si bien había algunos mayores (12 %) y otros más jóvenes (10 %). En cuanto

2. La selección de los libros de textos ha sido aleatoria y ha incluido diversas editoriales (v. referencias bibliográficas). Por su parte, la recopilación de materiales desde Internet ha tenido en consideración las siguientes fuentes: *Formespa*, *Didactited*, *MarcoELE* y *TodoELE*.

3. Aunque somos conscientes de que en la historiografía académica son palabras semánticamente diferentes, a lo largo de estas páginas utilizamos indistintamente los términos *género* y *estilo* para referirnos al conjunto de características musicales que permiten la clasificación de una obra.

4. En este punto, hemos considerado solo las cuatro destrezas básicas (comprensión auditiva y escrita; expresión oral y escrita), incluyendo en ellas las manifestaciones de lengua identificadas por el *Marco Común Europeo de Referencia* con la interacción y mediación orales y escritas.

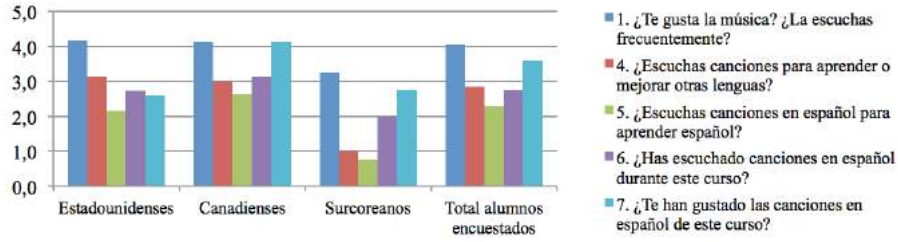
5. De la totalidad de competencias que conforman el aprendizaje de lenguas extranjeras, hemos seleccionado las siguientes seis por considerarlas lo suficientemente representativas: ortográfica, fonética, gramatical, léxica, pragmática y sociocultural.

6. Esta se llevó a cabo a los alumnos del curso de verano organizado por la Fundación Universidad de La Rioja durante el mes de julio de 2014 en Logroño (La Rioja).

al sexo, el conjunto resultó muy equilibrado en el balance de mujeres (51 %) y hombres (49 %). Finalmente, los alumnos, de acuerdo con su nivel de español, se correspondían en gran parte con usuarios básicos (A1-A2: 61 %), en tanto que el resto lo formaban usuarios competentes (C1-C2: 21 %) e independientes (B1-B2: 18 %).

Ambas fuentes de información, por un lado, la extraída de las actividades de libros de texto y de páginas especializadas de Internet y, por otro, la obtenida tras el volcado de datos de la encuesta a los aprendices de español, han servido de base para mostrar dos perspectivas complementarias. A continuación, iremos mostrando los diferentes apartados del análisis para, finalmente, exponer las conclusiones pertinentes, que -ya lo anunciamos- no pueden ser consideradas más que como meros datos para la reflexión sobre la preparación de materiales didácticos con canciones en el aula de ELE.

Pues bien, el primer aspecto básico que interesa señalar es el de la afición a la música entre los alumnos. Como cabía esperar, según la media de la primera pregunta[7], los estudiantes escuchan música frecuentemente. Entendemos, pues, que su interés general es alto. Otra cosa es el uso que hacen de las canciones, por sí mismos, para aprender idiomas, en general, o español, en particular, hábitos que no parecen muy extendidos entre ellos, a pesar de la valoración positiva que hicieron de las canciones de español que escucharon en el curso. Parece haber una relación entre el país de procedencia de los alumnos y el interés por la música y su uso para el aprendizaje de lenguas. Así, los estadounidenses y canadienses son bastantes aficionados y utilizan canciones para practicar idiomas, mientras que los surcoreanos son más moderados en su atracción por la música y mucho más cuando se trata de escucharla con este fin didáctico.

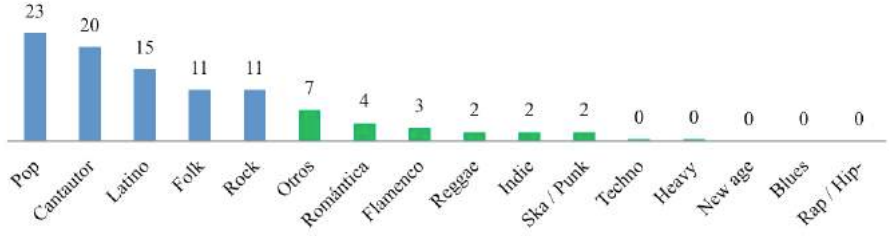


Por otro lado, preguntados sobre la reproducción de música de fondo durante las clases, casi la mitad de los encuestados contestaron que les gustaba y que, en muchos casos, les ayudaba a concentrarse en la tarea, siempre y cuando se tratase de temas instrumentales, con pocos movimientos, y, claro está, a un volumen bajo.

Desde este punto de partida, el siguiente asunto importante es el de la selección musical. Pretendemos reflejar en qué medida las preferencias musicales de un grupo de estudiantes como el que rellenó la encuesta coinciden o no con los estilos musicales que

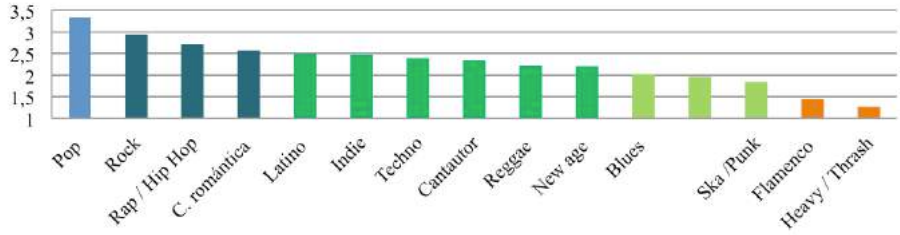
7. Ante la pregunta: "¿Escuchas música frecuentemente?", las valoraciones se hacían de 1 a 5, siendo 1 el equivalente a "*nada*", "*nunca*", "*en desacuerdo*", y 5, "*mucho*", "*siempre*", "*muy de acuerdo*".

más se han tomado como base para las actividades examinadas. De acuerdo con ello, los géneros que más aparecen en los materiales didácticos son, por este orden: 1) pop, 2) canción de autor, 3) música latina, 4) rock y 5) folk[8].



Estilos musicales más frecuentes en actividades examinadas de ELE (%). Elaboración propia

Si atendemos a las valoraciones de los estilos por parte de los alumnos, constatamos la siguiente clasificación: 1) pop, 2) rock, 3) rap / hip hop, 4) canción romántica / melódica, 5) música latina, 6) indie, 7) tecno, 8) canción de autor, 9) reggae, 10) new age, 11) blues, 12) folk), 13) ska / punk, 14) flamenco y 15) heavy. De ellos, el pop es el más destacado, con una diferencia considerable del rock y del rap / hip hop.



Valoración de estilos musicales de los estudiantes encuestados (sobre 5). Fuente: encuesta. Elaboración propia

Comparando los resultados de las actividades analizadas y de las encuestas, se aprecia la identificación del pop como el estilo predilecto por ambos. Por otro lado, aunque no en el mismo orden, también tienen una presencia y valoración notables el rock y la música latina. Pero si hay que destacar una diferencia importante entre ambas fuentes, esta es la fuerte representación de la canción de autor en los libros de texto y explotaciones didácticas, que, sin embargo, no suscita mucho interés entre los estudiantes encuestados. En este sentido, resulta llamativo, por ejemplo, el hecho de que los dos artistas más escuchados en las actividades con canciones son dos cantautores[9]. En cambio, los dos cantantes preferidos de

8. El resto de los estilos no superan, por separado, un 5 % del total cada uno. Además, existe una diferencia entre lo hallado en los libros de texto y las explotaciones didácticas de Internet que merece una aclaración, y es la aparición considerable de piezas folclóricas en los primeros. Estas figuran en una serie de libros de la misma colección y tienen la peculiaridad de presentar la música a través de partituras (Cf. Rubio López: 2011[a] y 2011[b]; y Sánchez Fernández: 2011). A excepción de este estilo, apenas presente en las propuestas de Internet, los demás quedan constatados en ambas fuentes con este orden: 1) pop, 2) canción de autor, 3) música latina y 4) rock.

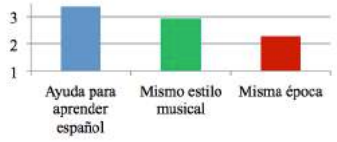
9. El más destacado es Joaquín Sabina, quien figura en 13 ocasiones y del que tres de sus canciones se usan para dos propuestas didácticas diferentes: *Noche de bodas*, *Y nos dieron las diez* y *Pastillas para no soñar*; el segundo cantante es Joan Manuel Serrat, que aparece en 7 actividades.

los alumnos, a tenor de sus respuestas acerca de los grupos o artistas favoritos en lengua española, pertenecen al estilo pop[10], acorde con su buena valoración del género.

La nacionalidad constituye una variable que los profesores de español bien podrían tener en cuenta a la hora de preparar sus actividades concretas con canciones, con el fin de que el input sonoro resulte motivador, por familiar o afín, para los aprendices. En el caso concreto de los estudiantes preguntados, se aprecian algunas discrepancias que, más que con el nivel de dominio del idioma, parecen tener correspondencia con su país de origen[11]. Por ello, puede ser una buena idea realizar un sondeo en la clase o, simplemente, tener un conocimiento previo de las preferencias musicales generales por países, que, aunque no garantiza el éxito en el aspecto de la motivación, al menos puede resultar orientativo.

Para finalizar este apartado, cabe plantearse alguna pregunta: ¿Qué importancia le conceden los alumnos al estilo musical de las canciones para aprender español? ¿Existe algún tipo de género más apropiado didácticamente para la enseñanza de ELE?

Con respecto a la primera cuestión, los alumnos encuestados consideraban de un nivel *normal*, es decir, ni mucho ni poco importante, que las canciones fueran de sus mismas preferencias musicales. Creían más significativo, aunque no mucho más, que estas sirvieran de ayuda para aprender español. Sin embargo, consideraron poco esencial que estas coincidieran con su misma época.



Importancia de las características de las canciones para la enseñanza de español. Fuente: encuesta. Elaboración propia

En relación con el segundo interrogante, la respuesta no es sencilla. A juzgar por los datos obtenidos a partir de las actividades del corpus, parece lógico pensar que las canciones pop y las de cantautor, resultan propicias para la enseñanza del idioma: las primeras, por la repetición de estrofas, ritmos pegadizos, lenguaje sencillo, etc.; y las segundas, por la clara vocalización que caracteriza al estilo, el predominio de la voz sobre otros instrumentos o la diversidad y riqueza de temas. No obstante, dado que las canciones son muestras reales de lengua, en muchos casos significativas para los hablantes, pensamos que sería conveniente realizar un esfuerzo por tratar de seleccionar otros géneros menos explotados que, a priori, pueden parecer más difíciles de llevar al aula. La selección, por tanto, ha de ser la clave para que la propuesta cumpla los objetivos didácticos marcados y que, por otra parte, permita descubrir al alumno

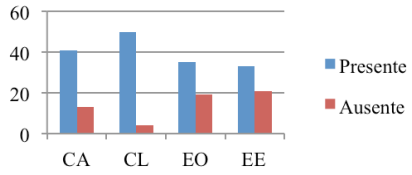
10. Se trata de la colombiana Shakira, apuntada por casi una tercera parte de los encuestados (18 veces) y de Enrique Iglesias, presente en casi una cuarta parte (13 veces).
11. Por ejemplo, la canción romántica está muy valorada entre los surcoreanos (3,8 sobre 5), al contrario que sucede con los estadounidenses (2,5) o canadienses (2,4). Y por el contrario, los alumnos de EEUU (con un 2,9) y los de Canadá (con un 2,6) aprecian notablemente el estilo *indie*, algo que no sucede con los de Corea del Sur (1,8).

música que potencialmente pueda cantar y recordar, y, en el mejor de los casos, que le ayude a tener una mayor competencia idiomática.

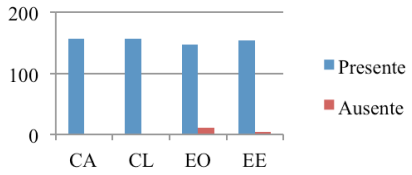
Abandonamos el aspecto afectivo de las canciones para centrarnos en el análisis de las destrezas comunicativas más trabajadas en las actividades estudiadas. Llama la atención la constatación de que este recurso sonoro tiene un altísimo grado de aplicación para todas ellas. Así, el conjunto de las actividades examinadas ofrece los siguientes datos porcentuales: 1) comprensión lectora[12] (98 %); 2) comprensión auditiva[13] (94 %); 3) expresión escrita[14] (89 %); y 4) expresión oral[15] (87 %).

Puede sorprender que la compresión auditiva no alcance el 100 %, sin embargo este hecho se debe a que, exclusivamente en algunos libros, no siempre se especifica la escucha de las canciones[16]. La comprensión escrita está presente, sin embargo, en casi todas las tareas, puesto que la letra suele acompañar a los ejercicios. Las destrezas menos desarrolladas son la expresión oral y la escrita, quizá porque su relación no es tan directa como la que se da con la audición o lectura de un tema musical.

Profundizando en las actividades procedentes, respectivamente, de los libros y de Internet, observamos un menor aprovechamiento por destrezas en los primeros. Los porcentajes descienden notablemente en todos los casos, pero este hecho no ha de extrañar por tanto el espacio dentro de las publicaciones o el tiempo invertido para las tareas con canciones es mucho menor que el calculado para las explotaciones didácticas de la web. Es decir, en estas últimas, se toman las piezas musicales como texto pero también como pretexto para el desarrollo de las distintas destrezas. Así, apenas hallamos preactividades en los libros (tan solo en un 20 % de los casos), mientras que es una práctica habitual en las otras propuestas (89 %).



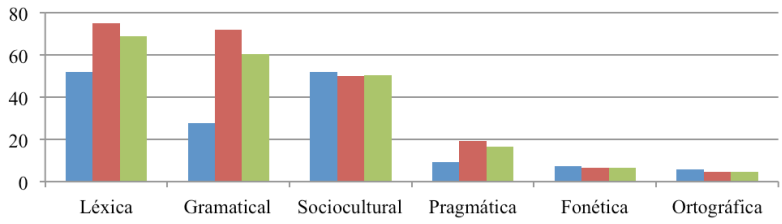
Nº actividades de libros que desarrollan las diferentes destrezas comunicativas. Elaboración propia



Nº actividades de Internet que desarrollan las diferentes destrezas comunicativas. Elaboración propia

12. Se da mediante la lectura de la letra de la canción, o de un texto relacionado sobre el tema, ajeno o confeccionado por el alumno, la identificación de expresiones, etc.
13. A partir, fundamentalmente, de las propias audiciones de la canción y, esporádicamente, de la observación de la pronunciación de determinados segmentos fonéticos.
14. Se ejercita mediante la mera colocación de tildes, la creación de listas de voces relacionadas con la pieza musical, la reordenación de estrofas o la reescritura de la canción, entre otras.
15. Manifestada con bastante variación mediante la expresión de una opinión o el diálogos sobre el contenido de la canción, el cante, la definición de expresiones, etc.
16. Hay que tener en consideración que los derechos de autor pueden frenar la publicación de ciertos materiales sonoros en los libros, circunstancia que se suele sortear en las propuestas ofrecidas en Internet.

Finalmente, los resultados del análisis de materiales en cuanto a las competencias son muy significativos, y es que solo tres de ellas se practican con frecuencia mediante el uso de canciones: la léxica (69 %), la gramatical (60,5 %) y la sociocultural (50,5 %). Del resto, la pragmática tiene una presencia muy reducida (16,7 %), y la fonética y la ortográfica apenas existente (6,7 % y 4,8 %, respectivamente). Estos datos confirman la sospecha de que el aprovechamiento mayor que se hace del soporte musical tiene que ver con el aprendizaje o refuerzo de nuevas palabras y expresiones.



Porcentaje de presencia de competencias en las actividades examinadas. Elaboración propia

4. Conclusiones

En relación con los resultados del estudio, se ha constatado que la música provoca un interés general por parte de alumnos. Se ha observado, además, que los géneros musicales más presentes en el corpus (pop, rock, música latina) son también muy populares entre los encuestados, con la excepción del frecuente uso de actividades con canciones de autor, a pesar de ser este un género poco conocido o valorado por los estudiantes preguntados o, en general, por la población extranjera.

En otro orden de cosas, ha quedado claro que las actividades con canciones favorecen las manifestaciones de lengua en todas sus destrezas, especialmente las de comprensión, sobre todo en el caso de los libros de texto. El mayor desarrollo de las explotaciones didácticas publicadas en Internet resulta determinante para que se trabajen más frecuentemente todas las destrezas por medio de diversas tareas.

Finalmente, queda patente, a partir del examen del corpus, que las actividades con canciones en español se centran mayormente en las competencias léxica, sociocultural y gramatical, dejando relegadas a un segundo plano el desarrollo de los saberes pragmáticos, fonéticos y, especialmente, los ortográficos. Pensamos, en relación con la potenciación de las competencias, que se debería buscar una mayor utilidad en las actividades para las menos presentes, ya que las canciones son un input real, muchas veces significativo que, como todo texto, son susceptibles de ponerse en práctica para diversas finalidades didácticas.

Referencias Bibliográficas

ARNOLD, J. (2009): "Affect in L2 learning and teaching", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 9, pp. 145-151.

BRANDT, A., GEBRIAN, M., y ROBERT SLEVC, L. (2012): "Music and early language acquisition", *Frontiers in Psychology*, 3,
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3439120/> [consulta: 01/09/14]
CHOBERT, J. y BESSON, M. (2013): "Musical expertise and second language learning". *Brain Sciences*, 3, 923-940.
CHOMSKY, N. (1988): *Language and problems of knowledge*, Cambridge, Mass: MIT Press.
DORNYEI, Z. (2009): "The motivational self-system", en Z. Dornyei y E. Ushioda (eds.) (2009): *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol: Multilingual Matters, 9-42.
FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2013): "El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas a inmigrantes: una propuesta didáctica", *Suplementos Marcoele*, 17.
<http://marcoele.com/descargas/17/fernandez-canciones_inmigrantes.pdf> [consulta: 01/09/14].
GARDNER, R.C. y LAMBERT, W. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House.
GIL BÜRMANN, M., GIL-TORESANO, M., IZQUIERDO, S. y SORIA PASTOR, I. (2002): "Explotación multimedia de las canciones en las clases de E/LE", Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España: *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* (14/10/ 2002: São Paulo).
KRASHEN, S (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
LARRAZ, R.A. (2007): *Laberintos digitales: una herramienta para la enseñanza y aprendizaje de ELE mediante e-learning*, Memoria de Máster. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_16Larraz.pdf?documentId=0901e72b80e2d97e> [consulta: 01/09/14]
MURPHEY, T. (1990): "The song stuck in my head phenomenon: a melodic din in the lad?", *System*, v. 18, n. 1, 53-64.
MURPHEY, T. (1992): *Music and song*, Oxford: OUP.
PASTUSZCK-LIPINSKA, B. (2008): "Influence of music education on second language acquisition", *7th European Conference on Noise Control 2008* (EURONOISE 2008), Paris, 5125–5130.
PATEL, A.D. (2011): "Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis". *Frontiers in Psychology*, 2, art 142,
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3128244/> [consulta: 01/09/14]
PIAGET, J. (1959): *The language and thought of the child*, London and New York: Routledge.
SIGURÐARDÓTTIR, D. (2011): *Language learning through music*. Reykjavík: Bóksala Menntavísindasvio. http://hdl.handle.net/1946/12591 [consulta: 01/09/14]
USHIODA, E. (1996): *The Role of Motivation*. Dublin: Authentik

Libros analizados

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.ª Á., *et ál*. (2011): *Español Lengua Extranjera. Curso intensivo. B1. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Anaya.
AMORIM BARBIERI, A. B. DE (2001): *Español. Curso de español para hablantes de portugués. Avanzado 1*. Madrid: Arco-Libros.
AMORIM BARBIERI, A. B. DE (2001): *Español. Curso de español para hablantes de portugués. Básico 1*. Madrid, Arco-Libros.
ARBONÉS, C., *et á*. (2005): *Así me gusta 1. Curso de español,* Madrid: En-Clave-ELE.
CASTRO VIÚDEZ, F., *et ál*. (2005): *Español en marcha. Curso de español como lengua extranjera. Nivel básico (A1 + A2)*, Madrid: SGEL.

CORPAS, J., *et ál*. (2003): *Aula 1. Curso de español. Nivel A1*, Barcelona: Difusión.
CORPAS, J., *et ál*. (2003): *Aula 2. Curso de español. Nivel A2*, Barcelona: Difusión.
CORPAS, J., *et ál*. (2007): *Aula 5. Curso de español. Nivel B2*, Barcelona: Difusión.
EQUIPO PRISMA (2005): *Prisma. Método de español para extranjeros. Consolida. Nivel C1*, Madrid: Edinumen.
VV.AA. (2003): *¡Es tu ritmo! Curso de español. Nivel 1*, Madrid: Espasa Calpe.
VV.AA. (2003): *¡Es tu ritmo! Curso de español. Nivel 2*, Madrid: Espasa Calpe.
FERNÁNDEZ DÍAZ, R. y ANDIÓN HERRERO, M.ª A. (2001): *Español. Curso de español para hablantes de portugués. Superior 1*, Madrid, Arco-Libros.
GARCÍA OLIVA, C. y QUIÑONES CALONGE, M.ª J. (2003): *Redes. Curso de español para extranjeros. Nivel 2*, Madrid: SM.
MORENO, C. *et ál*. (2005): *Avance. Curso de español. Nivel Intermedio-Avanzado*, Madrid: SGEL.
MUÑOZ, B. y AVENDAÑO, M. L. (2005): ¡Fi*esta! Curso de español. Nivel 2,* Madrid: En-Clave-ELE.
RUBIO LÓPEZ, F. (coord.) (2011): *Español poco a poco. Nivel 3. Libro 1. B1.1*, Granada: Editorial GEU.
RUBIO LÓPEZ, F. (coord.) (2011): *Español poco a poco. Nivel 3. Libro 2. B1.2*, Granada: Editorial GEU.
SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, E. (coord.) (2011): *Español poco a poco. Nivel 3. Libro 3, B1.3*, Granada: Editorial GEU.

Anexo: Modelo de encuesta

La siguiente encuesta forma parte de una investigación sobre el **uso de las canciones en la enseñanza del español**. Las **respuestas** son **anónimas** y **confidenciales**. ¡Gracias por participar!

País: Edad:
Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐ Nivel de español:

0	1	2	3	4	5
No lo sé. No lo conozco.	Nada. Nunca. Muy en desacuerdo.	Poco. Alguna vez. En desacuerdo.	La normal. Normalmente. De acuerdo.	Bastante. Frecuentemente. Bastante de acuerdo	Mucho. Siempre. Muy de acuerdo.

	0	1	2	3	4	5
1. ¿Te gusta la música? ¿La escuchas frecuentemente?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. ¿Te gustan o te identificas con estos estilos de música?:						
- New age	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Canción romántica-melódica	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Cantautor	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Blues	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Flamenco	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Folk o folclórica	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Latino	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Reggae	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Pop	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Techno	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Rap / Hip Hop	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Indie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Rock	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Ska /Punk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Heavy / Thrash metal	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. ¿Oyes canciones en español para aprender español fuera de clase?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. ¿Oyes canciones fuera de clase para aprender otras lenguas?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Aprendiendo el idioma, ¿escuchas música en español en clase?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. En general, ¿te gustan las canciones en español en clase?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Para ti, es importante que la música en español sea:						
- de tu mismo gusto musical	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- de tu misma época	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- de ayuda para aprender español	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8. ¿Para qué habéis escuchando canciones en español en este curso?						
- Vocabulario	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Gramática	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Pronunciación	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Ortografía	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Cultura	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Uso de la lengua	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9. Escribe el nombre de tus grupos de música en español favoritos:

10. Escribe el nombre de tus grupos musicales favoritos en todo el mundo:

11. ¿Has escuchado música de fondo durante tus clases? ¿Te ayuda a trabajar? ¿Te gusta o te disgusta?

12. Si quieres comentar algo en relación con las canciones para aprender o mejorar tu conocimiento de la lengua, escríbelo aquí:

¡Muchas gracias!

La enseñanza ELE centrada en el alumno: de la práctica docente a la práctica investigadora en el aula de español

José Manuel González Freire[1]
Universidad de Colima

Introducción

La formación y la experiencia de los docentes de la clase de español es un buen punto de inicio para dar comienzo a una experiencia en donde ellos puedan acercarse al campo de la investigación en el campo de la enseñanza de lengua hispánica[2]. Los supuestos teóricos que necesitarían para ello les serían acercados a través de un esquema de la investigación etnográfica que empate con el esquema de trabajo que ellos realizan cotidianamente para pasar de la práctica "cotidiana" a la práctica sistemática propia de la investigación y una teoría que explique los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Elementos teóricos de la investigación etnográfica aplicada al salón de clases y de la teoría. Un marco teórico de referencia que los lleve a revisar un concepto de enseñanza de las lenguas desde un enfoque humanista. Un apoyo teórico que sirva como punto de partida para organizar su práctica docente, observar los avances y volver a esa teoría para explicar los procesos y los resultados. En este caso ese apoyo teórico sería el esquema de la Investigación etnográfica en el aula y la teoría que explica los estilos de aprendizaje de los alumnos. La integración de los elementos teóricos de la investigación etnográfica y el diseño y aplicación de un proyecto de investigación en el aula. Luego, un espacio donde pueda practicar la escritura académica que desemboque en la redacción de un artículo donde narre la experiencia vivida y se prepare para su comunicación ante un público de especialistas.

De la gran pregunta enunciada arriba se desprende una serie de preguntas derivadas que también serían contestadas con esta investigación y que, además, darían tema de análisis para la redacción de artículos para compartir con la comunidad de maestros que investigan en el área de la educación a partir de la enseñanza de las lenguas: ¿Cuál de las líneas de formación ofrece más problemas (y cuál menos) para su abordaje? ¿Qué tipo de problemas? ¿De qué manera se resolverán? ¿En cuáles áreas ubican su trabajo de investigación los docentes (temas relacionados con los aspectos comunicativos de la lengua que enseñan: comprensión auditiva y/o de lectura, producción oral y/o escrita; enseñanza de elementos de la gramática; didáctica de los elementos culturales; otras...)? ¿En cuáles términos definen su problema de investigación? ¿Y sus objetivos e hipótesis? ¿Qué mecanismos activan para diseñar su marco teórico y luego para enriquecerlo, reorientarlo, sustituirlo, etc.? ¿Qué estructura definen para escribir su proyecto de investigación? ¿Son capaces de auto-observarse? ¿Y de realizar observaciones cruzadas? ¿Identifican con

1. Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima, México
2. Se puede aplicar a todos los niveles del MCER, pero yo recomiendo de los niveles B1 hasta el C2, ya que estos son los que tienen un mayor vocabulario para hacer una corta presentación.

facilidad las categorías de análisis? A partir de las categorías de análisis que ellos detecten ¿se podría dar forma a un "catálogo" de categorías de análisis en la clase de lengua? ¿Cómo enfrentan el proceso para escribir su artículo? ¿Y para preparar su ponencia? ¿Qué problemas surgen? ¿Cómo los resuelven? ¿Son capaces de interactuar entre ellos para colaborar de manera recíproca y para constituir una comunidad de aprendizaje? ¿Presentan y sostienen una actitud de maestro-investigador: curiosidad por investigar, disposición para el estudio, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de adaptación, entusiasmo, etc.?

Como se dice arriba, buscar una respuesta a estas preguntas derivadas nos llevará a determinar líneas de análisis que los lleven a escribir sobre toda esta experiencia. Esos escritos podrían ser comunicados para aportar datos y teorías a la comunidad de maestros de lenguas que investigan. Como también ya se dijo, las dos áreas teóricas de estudio son la teoría y un esquema de trabajo para realizar investigación etnográfica en el aula. A continuación se abunda sobre ellas.

1. Fundamentación teórica

Un docente de lengua española como ELE y que enseñe en cualquier nivel escolar generalmente organiza los contenidos temáticos o programáticos (en el sentido de darles un orden de presentación) que va a trabajar con sus alumnos. Puede seguir diferentes propuestas teóricas que van desde el método ocasional que aprovecha la motivación momentánea del estudiante durante las sesiones de trabajo para presentar tanto contenidos como actividades ocasionales o aparentemente improvisadas, hasta "guías" que le permitan visualizar detalladamente todas y cada una de las actividades que sugerirá a sus alumnos para trabajar un contenido temático determinado.

Esas "guías" que previene el trabajo que se realizará en el aula –algunas con un grado más o menos minucioso en cuanto al orden y duración de las actividades- van desde el Plan Herbart[3], el Plan Morrison[4], la Psicología de la Gestalt[5] hasta la propuesta de Secuenciación de actividades de Zabalza (1993)[6]. Cada una de estas propuestas tiene su propia dinámica basada en supuestos teóricos diferentes y podrían ser aplicadas a partir de las necesidades y posibilidades contextuales en las cuales se trabaje.

Una forma de organizar las actividades en el aula es el llamado "Sistema 4MAT", de Berenice McCarthy (1987) que, a su vez, basa sus trabajos y propuestas en los estudios de Kolb (1984). Esta propuesta afirma, principalmente, que el aprendizaje se realiza a partir de la manera como los estudiantes *perciben la información* que el maestro presenta y, posteriormente, la manera *como la procesan.* Estas dos maneras de manejar la información (percepción y procesamiento) determinan una serie de estilos de aprendizaje que se describen más abajo.

3. 1er. Paso: Preparación; 2do. Paso: Presentación; 3er. Paso: Comparación; 4to. Paso: Recapitulación o Generalización y 5to. Paso: Aplicación.
4. 1. Fase de Exploración; 2. Fase de Presentación; 3. Fase de Asimilación; 4. Fase de Organización y 5. Fase de Recitación.
5. 1.- Fase de Globalización; 2.- Fase de análisis; 3.- Fase de reflexión; 4.- Fase de síntesis (Balboni 1998:120)
6. I.- Secuenciaciones lineales (homogéneas y heterogéneas; equidistantes y no equidistantes) II.- Secuenciaciones complejas: con retroactividad, con alternativas, en espiral, convergente (Zabalza 1991:132ss).

1.1. Maneras de Percibir la información.

Las maneras de percibir la información son básicamente dos y se basan en la teoría de la bimodalidad (el trabajo diferenciado del hemisferio cerebral derecho e izquierdo):

1. La percepción basada en las experiencias previas de los estudiantes (J1). Esto implica la activación de su enciclopedia personal, de sensaciones y sentimientos respecto al contenido temático que debe aprender. Es una manera subjetiva y personal de percibir los datos de entrada (como fáciles o difíciles, buenos o malos, claros o confusos, útiles o inútiles, etc.), pero que determina el éxito del estudiante en su aprendizaje. El aprendizaje se realiza en primera persona. Predominan los procesamientos realizados por el hemisferio cerebral izquierdo (el hemisferio de las emociones, de las sensaciones, del lenguaje.

2. La percepción basada en la conceptualización (J2). Al contrario de la anterior, en esta manera de percibir la información el estudiante realiza un proceso de abstracción de los datos para construir conceptos, formas de explicar los temas, proposiciones lógicas para definirlos. El tema se coloca fuera de la persona que aprende y no se relaciona de manera directa con la historia del estudiante. Predominan los procesamientos realizados por el hemisferio cerebral derecho (el hemisferio de las imágenes y del raciocinio).

La manera de percibir la información

Alumnos que perciben la información con base en sus experiencias y sentimientos	**Alumnos que perciben la información con base en su capacidad para conceptualizar**

1.2. Las maneras de procesar la información

Las maneras de procesar la información son esencialmente dos y se basan en la preferencia del estudiante por realizar una serie de acciones con los datos que está percibiendo:

1. Procesamiento activo. A partir de los datos nuevos el estudiante quiere hacer algo con ellos, crear cosas nuevas, activarlos para entender el mundo. Se arriesga a encontrarse en situaciones nuevas.

2. Procesamiento reflexivo. A partir de los datos nuevos el estudiante quiere construir un sistema de conceptos que le permita explicarlos, pero sin arriesgarse de manera personal, tomando una justa medida entre él y el dato.

La manera de procesar la información

Estudiantes que procesan la información de manera activa	**Estudiantes que procesan la información de manera reflexiva**

Ni la manera de percibir la información ni la manera de procesarla determina si un estudiante es "bueno" o no: son simplemente discípulos diferentes que realizan sus procesos mentales como resultado de su historia personal y de su vida como estudiantes. Esta forma de explicar cómo perciben y procesan la información nuestros estudiantes determina, simplemente, cuatro tipos diferentes de estilos de aprendizaje:

Estudiantes innovadores ¿Y si...?	Estudiantes sensibles ¿Por qué?
Estudiantes precisos ¿Cómo?	Estudiantes lógicos ¿Para qué?

Si este esquema vuelve a dividirse considerando que en cada uno de los estilos va a determinar una forma de percepción de la información según actúe el hemisferio cerebral derecho o izquierdo, entonces los estilos de aprendizaje no serán sólo 4, sino 8. Nótese que existirían 4 "preguntas guía" que conducen el aprendizaje de los estudiantes según su manera de percibir y de procesar la información; estas preguntas van a determinar el actuar del maestro como se verá más adelante:

¿Y si...?	**Crear 8 (J2)** Aplican a nuevas y más complejas experiencias	**(J2) 1 Conectar** Se comprometen con la experiencia	¿Por qué?
Refinar 7 (J1) Piensan en una aplicación más relevante	Alumnos innovadores Necesitan crear cosas nuevas	**Alumnos sensibles** Necesitan tener una razón	**(H1) 2 Atender** Analizan la experiencia, reflexionan
Complejizar 6 (J2) Aplican en una experiencia más compleja	**Alumnos precisos** Necesitan aplicar lo nuevo	**Alumnos lógicos** Necesitan imágenes y conceptos	**(J2) 3 Imaginar** Desarrollan conceptos e imágenes
¿Cómo?	**Practicar 5 (J1)** Trabajan con los datos, practican sus habilidades	**(J1) 4 Informar** Reciben datos, los analizan, consultan expertos	¿Para qué?

Si bien la práctica nos demuestra que cada uno de nuestros estudiantes prefiere uno de estos ocho estilos de aprendizaje, también es cierto que es posible que los demás estilos de aprendizaje sean estimulados. No es que el ser humano nazca con un estilo de aprendizaje único e inamovible: es que la historia personal de cada estudiante lo lleva a privilegiar uno y a marginar los otros.

Si el docente de lengua española es capaz de diseñar unidades didácticas en donde cada alumno tenga la oportunidad de estimular su propio estilo de aprendizaje, pero

también de percibir que sus demás compañeros pueden aprender de manera diferente, es probable que todos enriquezcan y amplíen su manera de percibir y procesar la información. Un grupo ordinario está formado por estudiantes que presentan varios de estos 8 estilos de aprendizaje apenas descritos o bien los combinan; un grupo ordinario es, pues, un grupo heterogéneo. Esta diversidad de estilos de aprendizaje puede ser tomada como una oportunidad de fomentar la convivencia y el aprendizaje en colaboración a partir de actividades en donde los estudiantes se apoyen y se enriquezcan entre sí.

El diseño de Unidades didácticas por parte del docente partiría de un tema central relacionado con elementos de la comunicación (comprensión auditiva y/o de lectura; producción oral y/o escrita), aspectos de la gramática de la lengua que enseña o elementos de la cultura humanística o antropológica. El paso por cada uno de estos estilos de aprendizaje por parte de todos los estudiantes de ese "grupo heterogéneo" aparece en el siguiente esquema:

Analizan y resuelven problemas	**Crear 8 (J2)** ¿Qué otra cosa podrías hacer con esta información? ¿De qué otra manera podrías interpretar este tema?			**J2) 1 Conectar** ¿Cómo te relacionas con este tema? ¿Qué te hace pensar este tema?		Relacionan el tema consigo mismos
		Alumnos innovadores Necesitan crear cosas nuevas		**Alumnos sensibles** Necesitan tener una razón		
Refinar 7 (J1) Explica tu representación a tus compañeros y responde a sus dudas, preguntas, comentarios, inquietudes.					**(J1) 2 Atender** ¿Qué experiencias has tenido al respecto? ¿Qué sientes sobre este tema?	
Alumno más activo			**Se parte de un tema central**			Maestro más activo
Practicar 6 (J2) ¿Qué quisiste decir con la representación que propones? ¿Cómo la explicarías?		**Alumnos Precisos** Necesitan aplicar lo nuevo		Alumnos lógicos Necesitan imágenes y conceptos	**(J2) 3 Imaginar** ¿Cómo te imaginas este tema? ¿Cómo lo describirías?	
Practican y personalizan	**Practicar 5 (J1)** ¿Cómo representarías concretamente este tema? ¿Cómo lo llevarías a la práctica?			**(J1) 4 Informar** ¿Qué dice el texto? ¿Todos los datos son claros? ¿Te es claro el contenido de todo el texto?		Formulan conceptos

(Magos 2010:7)

Lo importante es que el docente organice y proponga una cantidad de actividades suficiente para que pueda estimular, en algún momento, el estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes de su grupo y que la cantidad y diversidad de materiales esté pensada en los mismos términos. Una hipótesis importante es que los estudiantes se vuelven cada vez más autónomos y expeditos al habituarse al realizar una serie de actividades como las propuestas arriba y que su(s) estilo(s) de aprendizaje son cada vez más conscientes y los pueden aplicar según lo deseen o lo necesiten.

La clase de lengua española, compuesta por estudiantes universitarios con características diferentes en cuanto a actitudes y a estilos de aprendizaje, se convierte en un buen contexto de investigación para demostrar que esta teoría funciona y para diseñar recorridos didácticos que puedan ser comunicados a otros colegas. Para completar la propuesta operativa será necesario contar con un esquema general de investigación como el que se describe en el siguiente apartado.

2. Descripción de un esquema de trabajo para realizar investigación en la clase de lengua española como ELE

Los maestros, en general, realizan investigación cotidianamente en sus salones de clase:

> [...] todos los buenos maestros participan en la investigación porque reflexionan acerca del aprendizaje de los alumnos (y sobre el suyo propio), se hacen preguntas a partir de múltiples fuentes de información (observación y análisis de artefactos, conferencias, entre otros) y, después, actúan a partir de nuevas conclusiones. (Patterson *et ál* 2002:22)

La diferencia entre un docente ordinario y un investigador reconocido "oficialmente" es que los primeros no realizan informes del trabajo e investigación que realizan; normalmente –porque así lo solicitan las autoridades, sólo reportan la lista de calificaciones de sus estudiantes; un investigador normalmente presenta ponencias en congresos y publica en forma de artículos el resultado de sus trabajos.

¿Qué haría falta para que un "docente ordinario" pudiera formalizar el trabajo de investigación que cotidianamente realiza y pudiera presentar los resultados en forma de ponencias o artículos de investigación? Como se lee en las hipótesis del presente artículo, sostenemos que un docente ordinario puede partir de lo que él hace, de lo que él conoce y llegar a un esquema de trabajo basado en los esquemas de la investigación etnográfica que le permita formalizar sus trabajos.

La investigación etnográfica[7], "en un sentido amplio, comprende los estudios antropológicos sobre enculturación y aculturación, los estudios de la sociología sobre socialización y educación institucionalizada y los estudios psicológicos acerca de la cognición y el aprendizaje sociocultural y del desarrollo del niño y el adulto." (Goest 1988:37). Es el paradigma de la investigación que un maestro, también el que enseña lenguas,

7. Los docentes de lenguas convivimos cotidianamente con otros profesionales con quienes compartimos el estudio de las lenguas y las culturas: literatos, lingüistas, traductores, intérpretes. Por la propia naturaleza de los aspectos operativos de estas profesiones y por el impacto en la sociedad, los paradigmas en los cuales basan su investigación, son diferentes.

podría aplicar en sus aulas. La investigación etnográfica hace del maestro un antropólogo que trata de comprender los fenómenos sociales (el aprendizaje es uno de ellos; la formación académica y humana es otro) que se dan en el aula. "Los comportamientos del sujeto, sus procesos de aprendizaje y las peculiaridades de su desarrollo, solamente pueden comprenderse si somos capaces de entender los significados que se generan en sus intercambios con la realidad física y social a lo largo de su singular biografía como individuos y como grupo" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 1992:120).

La investigación etnográfica no pretende producir conocimientos nomotéticos, ni leyes o generalizaciones, sino sólo comprender lo que sucede en el aula para, ahí mismo, intervenir. Sus principales instrumentos son la encuesta, la entrevista y la observación –como en otros paradigmas investigativos-, pero también la búsqueda constante de teorías que le ayuden a entender lo que está sucediendo en las aulas (solapamiento metodológico); el acompañamiento de un especialista en investigación o en la enseñanza (triangulación: investigador, especialista, teoría); el que otro docente –o él mismo- esté trabajando bajo un mismo esquema de investigación, pero en otro contexto (replicación paralela) y la presencia de un asesor que le permita no perder de vista el objetivo de su trabajo como investigador (auditoría). Tal vez el instrumento más importante es, de cualquier modo, la observación que puede realizarse de varias maneras: auto observación (a partir de videos grabados durante sus clases) o la observación realizada por otro colega.

Arriba, en forma de hipótesis, se dice que si un docente ordinario parte de lo que él hace, de lo que él sabe, de lo que es su quehacer operativo cotidiano, lograría llegar a la investigación. Y lo que él hace es aplicar, de manera más o menos consciente, un esquema de administración por sistemas en la clase de lengua española:

Comunicación	**No.**	**Fase**	**Acciones**	Evaluación
	I	Análisis de necesidades	Determinar el estado real de la situación, qué es lo que los estudiantes necesitan, de qué carecen; enunciar el problema por resolver; determinar el marco teórico...	
	II	Planteamiento de los objetivos	Determinar el estado ideal de la situación, a dónde queremos llegar, por cuál motivo...	
	III	Planeación	Determinar cómo vamos a llegar de la situación real a la situación ideal, cuáles pasos debemos dar...	
	IV	Organización	Determinar con cuáles instrumentos, de qué manera, en cuánto tiempo, en cuáles lugares...	
	V	Ejecución	Determinar cómo dirigiremos las acciones, cómo integraremos los recursos, cómo motivaremos a los participantes...	
	VI	Control	Determinar con cuáles instrumentos cuantificaremos los resultados, en cuál momento...	

Magos 2008:209

Nótese la presencia de seis fases lineales que comienzan con el análisis de necesidades y concluye con el control de las actividades realizadas; en todo momento se presentan otras dos funciones administrativas (la Comunicación y la Evaluación) como partes constantes en todo el proceso. Cada una de estas 8 fases puede ser detallada a partir de los conceptos que encierra y que determinan la gran variedad de proyectos que un maestro –de lengua española- puede proponer para trabajar con sus alumnos. La importancia de este artículo radica en que los maestros manejen de manera más o menos consciente todos esos conceptos. Este estudio sirve para el profesor docente e investigador, como eje central en las acciones de estos conceptos y, de esa manera, los manejen con mayor precisión y soltura y, en consecuencia, estructuren un proyecto de investigación que les permita obtener resultados comunicables y hacer de ellos el docente-investigador que se está tratando de demostrar que puede formarse en la enseñanza de lengua española.

El esquema que presenta el trabajo cotidiano del maestro de lenguas es muy similar a un esquema de investigación en el aula si consideramos algunas otras fases, o bien si las reorientamos; el esquema de la administración de la clase de lengua puede ser enriquecido con algunas fases reservadas al investigador y no al docente ordinario, sin menoscabo de que el primero las pueda comprender perfectamente y prepararse para realizarlas: Este esquema enriquecido, pues, bien podría ser concebido de la siguiente manera:

<table>
<tr><td rowspan="9">VII
Comunicación</td><td>Administra-
ción de la clase
de lengua</td><td>Acciones por ejecutar</td><td>Investigación
etnográfica</td><td rowspan="9">VIII
Evaluación</td></tr>
<tr><td>I.- Análisis
de necesidades</td><td>A. Determinar las características del escenario.
B. Identificar y definir un problema de investigación.
C. Estructurar un primer marco teórico</td><td>1.-Justificación
práctica
y teórica
del proyecto</td></tr>
<tr><td>II.-Planteamiento
de objetivos</td><td>D. Plantear los objetivos generales
E. Definir las hipótesis de solución del problema</td><td>2.-Anticipación</td></tr>
<tr><td>III.- Planeación</td><td rowspan="2">F. Definir, diseñar e instrumentar el proyecto que se aplicará en el aula.</td><td rowspan="2">3.- Definición
del Proyecto</td></tr>
<tr><td>IV.-Organización</td></tr>
<tr><td>V.- Ejecución</td><td rowspan="2">G. Operar y controlar el proyecto determinado.
H. Observar los avances en el trabajo.
I. Definir las categorías logradas y analizarlas.
J. Reorientar los trabajos si fuera necesario.
K. Ordenar la información en categorías y analizarlas.
L. Teorizar sobre los avances y resultados.</td><td rowspan="2">4.- Aplicación,
control
y evaluación
del proyecto.</td></tr>
<tr><td>VI.- Control</td></tr>
<tr><td></td><td>a.M. Escribir el informe final.
a.N.Compartir los resultados.</td><td>5.- Comunicar
los resultados</td></tr>
</table>

(Magos 2010:7)

Nótese cómo en este último esquema aparece una columna (la penúltima a la derecha) que comprendería el esquema de la investigación etnográfica propiamente dicha. Podría afirmarse que las semejanzas y las diferencias entre el primero y el segundo esquemas son las siguientes:

a) En la primera fase (análisis de necesidades) en ambos aparece un estudio de las necesidades de los estudiantes y una caracterización del escenario en donde se trabaja. La diferencia entre el trabajo del docente ordinario y del investigador es que éste último debe definir explícitamente el problema de investigación y, por otra parte, el marco teórico que anima su trabajo en su primera aproximación.

b) En la segunda fase (planteamiento de objetivos) aparece la definición de los objetivos; el trabajo del docente toma vicios de investigación cuando formula hipótesis de solución del problema.

c) La tercera y la cuarta fases del proceso administrativo (planeación y organización) coincide con el esquema de la investigación al definir un proyecto de trabajo.

d) La quinta y la sexta fases de la administración de la clase (ejecución y control) son enriquecidas, si se quiere realizar investigación, con otras acciones de gran importancia: al realizar las observaciones definir las categorías de interpretación de los hechos y, a partir de ellas, teorizar sobre los avances y los resultados (Martínez Miguélez 2004:265ss).

e) Es aquí en donde aparece una fase en el esquema de la investigación que no aparecía en el esquema de la administración de la clase: escribir el informe final y compartir los resultados. Estas acciones sugieren la redacción de un informe de investigación o un artículo y la participación como ponente en algún congreso.

Para regresar al inicio, lo que los docentes ordinarios de lenguas hacen cotidianamente, habría que retomar el esquema de la administración de la clase de lengua, pero ahora precisando en cuál momento ellos podrían activar su conocimiento sobre la teoría del Sistema 4MAT:

<table>
<tr><td rowspan="6">Comunicación</td><td>1</td><td>Análisis de necesidades</td><td></td><td rowspan="6">Evaluación</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Planteamiento de objetivos</td><td></td></tr>
<tr><td>3</td><td>Planeación</td><td rowspan="2">Ubicación y diseño de las Unidades didácticas desde 4MAT</td></tr>
<tr><td>4</td><td>Organización</td></tr>
<tr><td>5</td><td>Ejecución</td><td rowspan="2">Operación y control de las Unidades didácticas desde 4MAT</td></tr>
<tr><td>6</td><td>Control</td></tr>
</table>

Es decir, después de un proceso que le permita conocer a sus alumnos y sus necesidades (ubicación del contexto) y después de haber establecido con precisión las metas

y los objetivos que guiarán su trabajo, será el momento de diseñar Unidades didácticas basándose en cuanto descrito sobre el Sistema 4MAT. Lo que seguiría es dar marcha a las fases siguientes tanto del esquema de la administración de la clase cuanto del esquema de la investigación etnográfica en el aula.

3. Justificación

Los motivos que justifican la creación de un espacio formativo como el que se expresa en este artículo, son muchos:

1. Los nuevos tiempos de la universidad no se limitan a conceptualizar al maestro como un mero transmisor de conocimientos, sino como un profesional contratado para impartir sus cursos e investigar, esto es: un docente e investigador capaz de manejar conocimientos, pero también de generarlos. Esto debería ser suficiente para justificar que las diversas instancias de las facultades de lengua, y en general de las universidades, propusieran acciones para hacer de todos sus docentes "investigadores" en sus respectivas áreas, sin embargo –en nuestro caso- bien podemos citar otros motivos.

2. El trabajo profesional de un docente de lenguas es un nicho laboral de reciente creación. Hasta hace pocas décadas nuestro trabajo era realizado, por personas que tenían competencias laborales diferentes a las actuales: de profesores nativos o expertos en un campo del conocimiento diferente al nuestro, se ha pasado a conformar plantillas docentes en donde se posee, al menos, una licenciatura en la educación a través de la enseñanza de las lenguas. El médico y el abogado existen desde la creación de las primeras universidades (Universidad de Bolonia, 1088), pero el maestro universitario de lenguas es una figura de muy reciente creación, si lo comparamos con otras especialidades; esto constituye un compromiso histórico y gremial de fuerte envergadura: si los docentes universitarios de lengua española actúan desde una perspectiva científica al realizar su trabajo, las nuevas generaciones en este gremio podrán seguir este camino de cientificidad. Muchos de los estudiantes de nuestras licenciaturas en lengua española que orientan su formación hacia la docencia; si ellos observan un trabajo realizado en marcos de cientificidad, se formarán en ese esquema de trabajo y se podría predecir la conformación de una sociedad laboral acorde a la historia y a los adelantos en el campo de la ciencia y la tecnología.

3. Desde el punto de vista administrativo, la motivación es una de las actitudes más buscadas y estimuladas. Un trabajador motivado para hacer un buen trabajo redundará aportando buenos frutos tanto a la empresa que lo contrata cuanto a los beneficiarios de su trabajo y a sí mismo. En este momento, muchos de los docentes de español están muy conscientes de sus deberes históricos y gremiales y su motivación para realizar investigación es muy alta. Las Facultades de Filología Hispánicas bien podría estimular todavía más esa buena actitud con la creación de espacios en donde tales profesionistas encontraran eco a sus expectativas y pretensiones laborales.

4. En el ambiente académico de la educación a través de la enseñanza de las lenguas existe una gran efervescencia. Basta revisar, por una parte, las bibliotecas reales y virtuales en donde se publican reflexiones, resultados de investigación, propuestas operativas, materiales, etc.; y, por otra parte, la gran cantidad de congresos y encuentros a niveles nacionales e internacionales que congregan a maestros de muchas lenguas maternas y extranjeras. Esto da fe de la conciencia que existe entre los actuales profesionales dedicados a cubrir esta importante área de formación del ser humano por hacer de su campo de trabajo cotidiano un caldo de cultivo de nuevas propuestas. Los profesores de español podrían participar también de este entusiasmo académico publicando los resultados de sus investigaciones y de sus reflexiones o presentándose como ponentes en los eventos mencionados.

5. Los actuales estudiantes de lengua española ya no son los alumnos que. Ahora, dado que las condiciones académicas, tecnológicas y laborales han cambiado, la mayor parte de ellos tienen conciencia de lo necesario que es aprender otras lenguas y otras culturas para impactar en el mundo. Este impacto no se limita sólo a aspectos académicos (la posibilidad de acceder a literatura formativa en otras lenguas o formar parte de los programas de intercambio académico con otros países), sino también a aspectos de tipo laboral, de tipo contractual, de tipo cultural, de tipo personal; todas estas áreas podrían ser resumidas en una sola: mayor impacto humano en el mundo. Si estos alumnos tienen como interlocutores en este proceso a maestros-investigadores formados en las Universidades, la posibilidad de éxito es mayor.

Seguramente existen otros motivos para justificar la creación de espacios como el que se pretende con el presente documento, pero estos tal vez sean los más importantes y apremiantes.

4. Objetivos

Los objetivos que se pretende alcanzar con las acciones descritas en este estudio son los siguientes:

1. A partir del problema enunciado arriba y de las preguntas de él derivadas, redactar una serie de artículos y ponencias que puedan ser comunicadas a los interesados en realizar investigación etnográfica en el campo de la educación a partir de la enseñanza de las lenguas.

2. Impactar en la construcción de un gremio formado por maestros-investigadores en el área de la educación a través de la enseñanza de las lenguas y culturas.

3. Dar respuesta a la disposición que muestran muchos de los docentes del español como ELE por emprender acciones formativas para formalizar su práctica cotidiana en práctica investigativa que pueda ser comunicada.

4. Elevar la calidad de los servicios educativos que presta las licenciaturas en filología hispánicas a la comunidad universitaria y general a partir de la formación de docentes-investigadores en las diferentes lenguas y culturas que ahí se enseñan.

5. Dar lugar a iniciativas que puedan tener los docentes para enriquecer su práctica educativa desde una perspectiva de cientificidad.

6. Enriquecer la oferta educativa a partir de las ideas que los profesores de español que compartan las acciones que se describen en este artículo.

5. Conclusión final

Se esperará obtener: un mayor prestigio de las filologías hispánicas y estudios de la lengua española en las universidades donde se pueden cursar, al contar con docentes-investigadores. Una mayor motivación por parte de los profesores de español participantes en sus carreras para continuar en esta misma línea de acción profesional y dar inicio a nuevos espacios de reflexión, creación y formación.

Referencias Bibliográficas

BALBONI, P. E. (1998): *Tecniche didattiche per l'educazione lingüística,* Torino: UTET Librería.

GIMENO SACRISTÁN, A. y PÉREZ GÓMEZ A.I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza,* Madrid: Ediciones Morata.

GOEST, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa,* Madrid: Ediciones Morata.

GONZÁLEZ FREIRE, J. M. (2014): "De la praxis docente a la praxis investigadora" en la *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, México: CENID, 1-15.

KOLB, D. (1984): *Experiential learning. Experience as the source of Learning and Development.* Englewood cliffs. New Jersey: Prentice Hall.

MAGOS GUERRERO, J. (2008): *"*Un esquema general para la acción didáctica*". Evolución y diversidad en la enseñanza-aprendizaje.* 12° Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. García y González (Coordinadoras), México: CELE Universidad Nacional Autónoma de México, 207-232.

MAGOS GUERRERO, J. (2010): *"La administración de la clase de lengua y la investigación etnográfica". Pensar las lenguas. Memorias de las Segundas Jornadas de Investigación en Lenguas*, Compiladores: Nancy Alarcón Mendoza, Orencio Francisco Brambila Rojo, Felipe Bustos Cruz. FES-Zaragoza. UNAM. México.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2004): *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*, *México: Editorial Trillas*.

MC CARTHY, B. (1987): *The 4MAT System. Teaching to learning styles with right/left. Mode techniques.* EXCEL, Illinois: Barrington.

PATTERSON, L. *et ál.* (2002): *Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones,* México: Editorial Trillas.

ZABALZA, M.A. (1991): *Diseño y desarrollo curricular,* Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

Alfabetización de mujeres magrebíes a través de actividades relacionadas con la cocina intercultural

Maribel González Moreno
Asamblea de Cruz Roja Avilés

Cruz Roja Española es una organización humanitaria cuya misión es la defensa de los derechos humanos, la lucha contra cualquier tipo de discriminación, la defensa de las minorías y la cooperación con los países en vías de desarrollo. A través de sus actuaciones contribuye en la mejora de la calidad de vida de las personas y de los grupos más vulnerables de nuestras sociedades.

En este sentido hay que señalar que esta experiencia se enmarca en el Convenio suscrito entre la Asamblea de Avilés de Cruz Roja Española y el Ayuntamiento de Avilés, destacando en este sentido la coordinación con los Programas Personalizados de Incorporación Social, desarrollados por la red básica de servicios sociales, y que concreta diferentes líneas de actuación previstas en el Plan Autonómico de Inclusión de Asturias y en los Planes de Inclusión del Ayuntamiento de Avilés.

Específicamente, desde 2013 se trabaja con un grupo de mujeres magrebíes, con bajo nivel de cualificación en su lengua y escasas habilidades de comunicación en español. En el grupo también participan otras mujeres con baja cualificación, de otras nacionalidades como Brasil, Portugal o Rumanía, minorías étnicas, y también dos o tres hombres.

El grupo más estable es el de las mujeres marroquíes por lo que se plantea que sean ellas el motor de la experiencia.

Algunas pinceladas de la realidad de estas mujeres son que:

- Llevan muchos años en España.
- Son un grupo heterogéneo en sus situaciones vitales.
- Tienen una relación muy estrecha entre ellas.
- Tienen muy poca relación con la sociedad local.
- Son las responsables de sus familias.
- Se dedican a las tareas del hogar, con gran dedicación a la cocina.
- Su situación económica es precaria en la mayoría de los casos.
- Hay diferencias en el nivel de escolarización en su lengua, algunas son analfabetas, otras saben escribir y leer en árabe.
- Tienen dificultad para comprender cuestiones relacionadas con la vida cotidiana. En casa, se comunican en árabe con los hijos y con las amigas; en general, las gestiones administrativas (banco, Ayuntamiento...) son los hombres quienes las realizan. En la escuela muchas veces son los hijos e hijas quienes median entre el profesorado y la familia. En cuestiones sanitarias hay muchas dificultades de comprensión básica.

Por tanto, los objetivos planteados con el grupo se resumen en:

- Mejorar sus competencias lingüísticas, sobre todo en lo referente a la interacción oral.
- Proporcionar a las personas que acuden a estos talleres, habilidades y conceptos que les permitan comprender mejor el entorno en el que viven actualmente.
- Favorecer la autoestima.
- Promover el respeto y el diálogo entre culturas y etnias.

El grupo de 12 mujeres se encuentra dos veces a la semana en sesiones de hora y media o dos horas.

Se desarrollan actividades de distinto tipo, entre otras:

- Adaptación del método fotosilábico de Palau para la escritura con letras mayúsculas.
- Tarjetas de productos para la despensa.
- Simulaciones de compra.
- Cuaderno de cocina.
- Elaboración de recetas.
- Actividades relacionadas con la vida cotidiana (carnicería halal, plaza de abastos, estación de autobuses...).
- Visitas a empresas (Central Lechera, Cafés Oquendo...).
- Talleres de cocina con amas de casa locales.
- Celebración de comidas interculturales.
- Edición de una revista con recetas marroquíes.
- Talleres de alfabetización digital.

El aprendizaje va encaminado a la resolución efectiva de situaciones de distinto tipo, similares a las que se tienen que enfrentar diariamente (compras, relaciones personales y sociales, cuestiones domésticas,...), para ello, se toma como referencia el Plan Curricular del Instituto Cervantes en el nivel A1.

A través de los diálogos simulados se trata de aplicar, generalizar, interaccionar y realizar transferencias de los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones, a escenarios reales.

Las dificultades más destacadas han sido:

- Relacionadas con la lengua:
  - Fonéticas (no distinción entre la e y la i, entre la o y la u).
  - Disparidad del grupo.
- Personales:
  - Tienen que combinarlo con sus responsabilidades familiares.
- Sociales:
  - La tendencia es a juntarse entre ellas, aunque están abiertas a nuevas experiencias, pero preferiblemente en grupo.

En cuanto a los factores que han sido importantes para el desarrollo de esta experiencia se pueden señalar:

- A partir de un tema de interés para ellas, como es la cocina, se ha conseguido un clima de confianza, que asegura su asistencia a las clases y su participación, que se ha ido ampliando con otras mujeres que conocían.
- La importancia de valorar lo que ellas hacen.
- En sus familias preparan muchas celebraciones, están muy abiertas a contribuir en actividades colectivas.
- La reflexión sobre diferentes aspectos de la vida (que esperan de los estudios de sus hijos e hijas, papel de la mujer,...).
- Se ha generado un clima de afecto (nos reímos, hablamos, también lloramos).
- Flexibilidad, respetar los distintos tiempos de dedicación, aunque es difícil el equilibrio.

Por último, hay que señalar que las mujeres valoran muy positivamente su participación en esta experiencia ya que les ha permitido hacer cosas que nunca antes habían hecho, como puede ser visitar una fábrica. También se les ha dado la oportunidad de hablar en español en un ambiente relajado, así como la posibilidad de conocer a otras mujeres con las que hablar, entablar una relación y hacer nuevas cosas.

"El profesor nativo ha muerto". Análisis de las creenciasde estudiantes de ELE

PAULA GOZALO GÓMEZ
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

La dicotomía profesor nativo /profesor no nativo ha sido un clásico objeto de debate en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras[1]. En la actualidad existe cierto consenso sobre el hecho de que el carácter nativo o no nativo del profesor no resulta relevante, es más, no ha podido demostrarse la superioridad del profesor nativo por el mero hecho de serlo (Moussu y Llurda 2008: 316).

La oposición profesor nativo/no nativo ha sido frecuentemente tratada en el campo del inglés como lengua extranjera, dada su condición de lengua franca. Sin embargo, son escasos los estudios relacionados con el español. También resultan más abundantes los estudios referidos a las creencias del profesorado que aquellos que analizan las creencias, actitudes y preferencias de los estudiantes sobre la condición del profesor.

El propósito de este trabajo es presentar un estado de la cuestión sobre esta dicotomía y llevar a cabo un análisis cualitativo de las creencias y preferencias que muestran estudiantes de español lengua extranjera de distintas nacionalidades y diferente nivel de competencia comunicativa.

2. La dicotomía hablante nativo/no nativo

Para la lingüística teórica, especialmente la chomskiana, el hablante nativo (como hablante-oyente ideal) es la única fuente fiable de datos lingüísticos (Chomsky 1965). Sin embargo, el carácter nativo/no nativo resulta difícilmente definible tal como establece Davies (2004: 432) cuando considera que esta distinción "is hardly as dramatic as the difference between the sexes, and it does not contain the crucial genetic difference".

En la definición de un típico hablante nativo suelen incluirse dos condiciones relacionadas con el orden de adquisición y la competencia. Así, la lengua nativa suele identificarse con la primera lengua que se aprende, como estableció Bloomfield en 1933, y se alcanza la condición de nativo cuando se posee un dominio de la lengua que dota al hablante de cierta autoridad asociada con la autenticidad y legitimidad en su uso (Kramsch 2001). No obstante, la caracterización del hablante nativo suele aparecer idealizada, ya que se le atribuyen rasgos que no todos los hablantes nativos poseen, entre ellos la capacidad de responder espontáneamente (Rintell y Mitchell 1989)[2]. Este

1. En este trabajo utilizaremos el término *lengua extranjera* de manera general, sin distinguirlo del término *lengua segunda*.
2. Moussu y Llurda (2008) recogen, no obstante, diversos estudios en los que se concluye que un determinado porcentaje de hablantes no nativos puede ser identificado como nativo y viceversa, asimismo establecen que algunos hablantes, como los bilingües, no son fácilmente clasificables en las categorías nativo y no nativo.

rasgo aparece también recogido en las seis condiciones que propone Davies (1991, 2003) para todo hablante nativo; entre ellas se encuentran adquirir la lengua materna en la infancia, tener intuiciones sobre el propio idiolecto y tener una capacidad extraordinaria tanto para producir un discurso fluido y espontáneo como para escribir de forma creativa o interpretar y traducir a la primera lengua[3].

La desmitificación del hablante nativo comenzó a mediados de los años ochenta del pasado siglo con el conocido libro de Paikeday (1985) *The Native Speaker is Dead!*; para este autor el hablante nativo "in the mistaken sense never existed", y si lo hizo fue solo "as a figment of linguistic imagination". Propuso, además, el término *hablante competente* ('proficient user') para referirse a aquellos hablantes que puedan utilizar la lengua con eficacia. En su estudio sobre el imperialismo lingüístico, Phillipson (1992) llega a hablar de la falacia del hablante nativo, concepto también recogido por Kramsch (2001), para la que resulta mucho más apropiado el concepto de *hablante intercultural*, que se configura como el verdadero modelo que deberíamos seguir.

Otros autores han propuesto el concepto de hablante multicompetente, no comparable con el hablante monolingüe y preferible a este último (Cook 1992; Cook 1995): la competencia multilingüe se concibe así como una meta deseable, pues constituye un sistema diferente, fusionado y no la suma de competencias monolingües.

Las dificultades para mantener la visión dicotómica entre hablante nativo y no nativo han llevado a otros autores a considerar inapropiada la distinción entre ambas categorías y a defender la consideración de una línea continua entre las dos posiciones extremas (Moussu y Llurda 2008).

3. Las diferencias entre profesores nativos y no nativos. Implicaciones para la enseñanza

La dicotomía nativo/no nativo, a pesar de su relativa utilidad o eficacia se ha trasladado al campo de la enseñanza sobre la base de creencias que igualmente se sitúan en posiciones extremas. Si nos preguntamos cuál de los dos tipos de profesores puede resultar más exitoso en su labor docente, obtenemos dos respuestas, según Martín (1999: 434): el nativo puede desarrollar mejor la función de profesor por su conocimiento implícito de la lengua meta, sin embargo, el profesor no nativo tiene la experiencia de haber aprendido la lengua y está más capacitado para empatizar con los alumnos.

Una de las primeras razones en contra de la primera opción la encontramos en Phillipson (1992), quien acuñó, como hemos mencionado antes, el término "falacia del hablante nativo" o creencia de que el profesor ideal es el hablante nativo, independientemente de su capacitación profesional (Braine 1999; Canagarajah 1999). Actualmente se sigue una línea de corrección política en la que se constatan las diferencias entre ambos, sin llegar a establecer la superioridad de uno sobre otro. Estas diferencias fue-

3. En un estudio empírico sobre la diferencia entre hablantes nativos y no nativos, R. Chacón (Chacón 2000) deconstruye alguna de las habilidades lingüísticas tradicionalmente atribuidas a los hablantes nativos, concretamente la capacidad extraordinaria para producir textos escritos fluidos y espontáneos y la habilidad de escribir creativamente. La variación individual que encuentra en los informantes justifica la exclusión de estos rasgos como características distintivas de todo hablante nativo.

ron concretadas por Medgyes (1994), para quien el profesor no nativo presenta seis características positivas:

1. Proporciona a los estudiantes un buen modelo de aprendiz
2. Enseña de manera efectiva estrategias de aprendizaje
3. Proporciona más información sobre la lengua extranjera
4. Comprende las dificultades y necesidades de los estudiantes
5. Puede anticipar y predecir dificultades lingüísticas
6. En contextos monolingües puede usar de manera ventajosa la lengua materna de los estudiantes.

Por tanto, según este autor, las posibilidades de éxito profesional son similares para el profesor no nativo y para el nativo, siempre que el primero alcance la competencia comunicativa necesaria para enseñar la lengua y el segundo la formación adecuada.

Los estudios que tienen en cuenta otros factores como el contexto de aprendizaje o el nivel de enseñanza establecen también diferencias entre profesores nativos y no nativos, así los profesores no nativos funcionan mejor en contextos donde la lengua de aprendizaje es lengua extranjera, especialmente en su propio país y suelen ser recomendados para enseñar en los niveles bajos de aprendizaje (Llurda 2005).

Estudios posteriores han corroborado las ventajas de los profesores no nativos a la hora de empatizar con el estudiante, configurarse como modelo de éxito en el aprendizaje y facilitar el contraste entre la lengua y cultura de origen y de destino (Arva y Medgyes 2000; Barratt y Kontra 2000; Cook 2005

Como se ha señalado antes, actualmente existe suficiente consenso sobre la necesidad de evitar la visión dicotómica y establecer una causalidad directa entre competencia comunicativa y prácticas pedagógicas (Braine 1999)[4]. Las diferencias entre ambos tipos de profesores pueden resultar beneficiosas si abandonamos la clasificación en grupos cerrados y contemplamos la posibilidad de colaboración entre ellos (Braine 1999; Matsuda y Matsuda 2004; Kahmi-Stein 2004

Si el origen del profesor no es el factor que determina a priori su capacitación profesional, ¿cuál es entonces? Algunos autores han puesto el énfasis, además de en la formación específica, en otros factores. Así, E.M. Ellis (2006) considera que un buen profesor de lenguas extranjeras no solo debe ser un usuario competente del lenguaje, con las habilidades necesarias para analizarlo, sino que además debe conocer una lengua extranjera a través de una experiencia formal de aprendizaje.

4. Creencias de los estudiantes de ELE

Las creencias son conceptos mentales o constructos teóricos que se forman como respuesta a distintas necesidades. Proporcionan expectativas sobre cómo debe ser el

4. Moussu y Llurda (2008) señalan la necesidad de analizar la competencia lingüística como variable independiente en la descripción de las diferencias entre profesores no nativos, aunque se asume que a mayor competencia, mayor potencial docente.

mundo y pueden modificar nuestra conducta. Nuestro sistema de creencias determina nuestras interpretaciones y acciones futuras. Son un factor vital de motivación, estimulan nuestras capacidades pero pueden también limitarlas y bloquearlas. Por consiguiente, el estudio de las creencias de los participantes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera permite comprender y actuar sobre percepciones, actitudes y comportamientos que pueden ser tanto beneficiosos como perjudiciales. Además, las creencias sobre las lenguas no suelen tener una base real, más bien funcionan como prejuicios muy arraigados en los sujetos. Están normalmente relacionadas con experiencias personales previas, con el bagaje lingüístico y cultural, así como con determinadas convenciones sociales y el estatus de la lengua en cuestión. Trabajos sobre este factor psicológico en torno al origen del profesor se han centrado fundamentalmente en el ámbito del inglés como lengua extranjera. Es fundamental citar el estudio empírico de Medgyes (1994) y el estado de la cuestión sobre este tema realizado por Moussu y Llurda (2008), en el que se recogen los resultados de Lasagabaster y Sierra (2002; 2005) sobre las actitudes y creencias de estudiantes universitarios de inglés.

Los escasos trabajos existentes para el español lengua extranjera analizan principalmente las creencias de los profesores, no las de los estudiantes. La memoria de máster de Redondo Campillos (2010) presenta un análisis sobre el sistema de creencias de tres profesores italianos de ELE, centrándose en su percepción como profesores no nativos, la influencia de su formación en la práctica docente, sus estrategias de enseñanza y su credibilidad como transmisores de aspectos socioculturales. El artículo de Callahan (2006) es uno de los pocos trabajos que analizan las percepciones de los estudiantes de español como lengua extranjera sobre profesores nativos y no nativos estableciendo una comparación con las creencias de estudiantes de inglés como lengua extranjera. El trabajo utiliza la metodología de los cuestionarios y combina el análisis cualitativo con el cuantitativo. Los resultados permiten concluir que los estudiantes muestran una preferencia general por los profesores nativos, sin embargo no sitúan el origen del profesor por encima de su cualificación académica. Los estudiantes son, además, capaces de percibir y apreciar las diferentes fortalezas de cada tipo de profesor, por lo que consideran superiores a los nativos en la enseñanza de la pronunciación y el conocimiento sociocultural, mientras que los no nativos obtienen mejor calificación en la enseñanza de la gramática y en la comprensión de las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

4.1. Metodología

Para llevar a cabo el análisis de las creencias de los estudiantes de ELE no se utilizó un instrumento *ad hoc* sino que se aprovechó un pequeño corpus de 200 composiciones breves sobre la supuesta superioridad del profesor nativo. Estas composiciones se redactaron como respuesta a la siguiente tarea:

Expresa tu opinión sobre la siguiente creencia:
Los profesores nativos son los únicos que pueden enseñar bien una lengua

Es necesario destacar que la formulación de la creencia se realizó en forma de mito o prejuicio categórico y excluyente, dado que el objetivo de la tarea era favorecer la elicitación de recursos tanto argumentativos como contraargumentativos.

Los informantes son alumnos de los cursos de español como lengua extranjera impartidos en el Servicio de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid. Se trata, en su mayoría, de estudiantes pertenecientes a programas de movilidad universitaria y su estancia en el país suele durar un semestre o todo un año académico. Los niveles de llegada más frecuentes son A2, B1 y B2, por lo que el tiempo de estudio de la lengua oscila mayoritariamente entre uno y tres años. Sus lenguas maternas son las siguientes: inglés, francés, alemán, italiano, portugués (con una representación de más de diez alumnos), chino, japonés, griego, holandés, georgiano, turco, árabe, checo y polaco (representadas por cinco alumnos como máximo). Esta tarea de argumentación forma parte de la prueba de nivel que realizan antes de comenzar el curso de español. Al tratarse de una prueba de carácter abierto y producción semiespontánea, se decidió llevar a cabo únicamente un análisis cualitativo de sus producciones.

4.2. Resultados

De las 200 respuestas analizadas, encontramos que 72, más de un tercio, muestran su acuerdo con la creencia formulada, mientras que 128 la rechazan[5].

De los 72 estudiantes que manifiestan estar de acuerdo con la creencia, 55 manifiestan un acuerdo pleno (AP), y 17 matizan su opinión (AM), es decir, consideran que la creencia es correcta parcialmente. En el primero de los casos, los alumnos no siempre justifican su opinión, sino que expresan de manera categórica y estereotipada su preferencia por el profesor nativo[6]:

(AP1) Los alumnos que son enseñados por los profesores nativos aprenderán mejor que los alumnos que son enseñados por os profesores extranjeros.
(AP2) Cuando haya la posibilidad la posibilidad de participar en clases de un profesor nativo, deberías hacerlo. Siempre aprenderás más que en otro curso.
(AM3) Yo creo esta creencia es verdadera porque si un profesor es nativo de un pues sabe mejor la lengua... la mi profesora de español no era española y no pareceba muy buena con la pronuncia y el acento pero me ha enseñado lo mismo mucho.

Respecto a los estudiantes que manifiestan un acuerdo total con la creencia, recogemos los argumentos principalmente aducidos (AA), ordenados de mayor a menor recurrencia, y algunos ejemplos textuales de los estudiantes:

1. Competencia comunicativa y conciencia lingüística de la L2 (31)[7]

5. Tanto en el estudio de Lasagabaster y Sierra (2002) como en el de Callahan (2006), los datos cuantitativos muestran una preferencia general de los informantes por profesores nativos.
6. Las opiniones de los estudiantes se han transcrito literalmente, sin realizar sobre ellas corrección alguna.
7. La cifra que aparece al final de cada argumento indica el número de estudiantes que lo utiliza para justificar su opinión sobre la creencia formulada.

En este apartado se recogen aspectos como los siguientes: los profesores nativos saben todo sobre la L2, conocen todas las expresiones, la forma real de hablar, poseen intuición lingüística y no cometen errores.

(AA4) Un profesor extranjero puede ensenar una lengua de manera perfectamente correcta.
(AA5) Un idioma es compuesto de estructuras y refranes que solo un nativo sabe.
(AA6) Conocen todas las respuestas a las preguntas de sus alumnos.
(AA7) Saben el idioma perfectamente.
(AA8) Conocen todos los secretos de su idioma de origen.
(AA9) Pueden hablar un idioma sin pensar. Tienen un sentimiento del idioma.

2. Pronunciación nativa (24)

(AA10) Pueden hablar con una pronunciación muy clara y muy bonita.

3. Conocimiento y enseñanza de la cultura (17)

(AA11) Saben como la gente es acostumbrada y como viven.

4. Nivel de instrucción y edad del aprendiz (4)

Los estudiantes muestran una preferencia por profesores nativos en niveles avanzados de aprendizaje, mientras que consideran adecuados a los no nativos para niveles básicos o para la enseñanza a niños.

(AA12) Opino que los profesores nativos son los únicos que pueden eseñar bien una lengua, especialmente al altos niveles de la lengua extranjera.
(AA13) Un profesor que no es nativo puede ensenar la lengua a los niños pero a la universidad no.

5. Conocimiento y uso en el aula de la L1 del estudiante (4)

La preferencia por el hablante nativo se manifiesta por el mayor o exclusivo uso que este hace de la lengua objeto de aprendizaje, evitando utilizar, por desconocimiento u otra razón, la lengua materna de los aprendices.

(AA14) Los profesores que no son nativos pueden ser un poco perezoso y explican cosas en su lengua nativo.
(AA15) Los profesores nativos no conocen tu lengua y te fuerzan a hablar.

Los estudiantes que se mostraron en desacuerdo con la creencia señalaron los siguientes argumentos (AD) por orden de recurrencia:

1. Formación para la didáctica (32)

(AD16) El más importante, pienso, no es el origen del profesor, pero su capacidad a enseñar las cosas esenciales a sus alumnos.
(AD17) Obviamente un profesor nativo tiene otra conexión con el idioma pero si no sabe enseñarlo a los estudiantes no sirve para nada.
(AD18) En mi opinión la qualidad más importante de un profesor debe ser la pedagogía...Pienso que lo más importante es el amor del profesor por su trabajo.

2. Capacidad para comprender las dificultades del estudiante (27)

(AD19) Creo que sea mejor tener un profesor que no sea nativo porque él tenía que aprender por ejemplo español y el sabe como ayudar sus estudiantes mejor.
(AD20) Los profesores no nativos tienen una cualidad muy importante: ellos también han aprendido la lengua que enseñan, entonces saben cuales son las cosas mas difíciles para un estudiante que comienza a aprender.
(AD21) Hay dos razones porque, en principio, no estoy de acuerdo con esta propuesto. Al primero lado ya existe mucha evidencia de que profesores nativos no pueden entender las dificultades que sus estudiantes encuentran durante sus estudios...Por el otro lado, mi mejor profesor de Español no era nativo.

3. Competencia comunicativa en la L2 (23)

Los estudiantes señalan como condición tener una alta competencia comunicativa en la lengua objeto de enseñanza.

(AD22) Pienso que es muy difícil hablar una lengua extranjera perfecto pero cuando un profesor ha estudiado la lengua y ha vivido en la país de la lengua no es un profesor mal.

4. Enseñanza de la gramática (19)

(AD23) Una persona que estudia una lengua puede conocer mas la gramatica que una persona nativa de este país.

5. Conocimiento y uso en el aula de la L1 del estudiante (10)

Este argumento fue principalmente señalado por estudiantes de lenguas tipológicamente alejadas del español, como el chino o el japonés.

(AD24) En mi universidad hay profesores nativos y japoneses, pero los profesores japoneses nos enseñan muy bien, también. Para mejorar mi nivel de conversación son mejor los profesores nativos...pero para aprender gramática es necesario los japoneses porque ellos conocen español y japonés.

6. Nivel de instrucción (9)

(AD25) Cuando uno llega a cierto nivel de competencia es impriscindible tener un nativo o casi nativo para mejorar acento y aprender unos modismos culturales.
(AD26) Para clases avanzadas vienen muy bien los profesores nativos porque saben mejor los detalles pero para clases de principiantes los profesores no nativos valen igualmente o incluso pueden ser mejores si conocen mejor los problemas típicos de los estudiantes.

7. Colaboración entre ambos tipos de profesores (4)

(AD27) Creo que la mejor opción es un mixto de los dos.
(AD28) Los profesores nativos y los que no son se completan sobre el aprentisaje alumno.

Los resultados obtenidos en el análisis de las creencias de los alumnos de ELE muestran de forma clara el desacuerdo con el hecho de que el profesor nativo sea la única opción válida para enseñar bien una lengua extranjera. El hecho de que la creencia se haya formulado en términos excluyentes impide obtener datos que permitan establecer, de manera general, la preferencia concreta de los estudiantes por uno u otro tipo de profesor, pero deja constancia de la capacidad de los estudiantes para valorar a los profesores no nativos y mostrarlos como opción preferente en determinados contextos o para ciertas actividades de aula. Así, los estudiantes muestran una preferencia por profesores nativos en las áreas de enseñanza de la pronunciación y la cultura, mientras que optan por profesores no nativos para la enseñanza de la gramática y el vocabulario.

Con respecto al nivel de instrucción, se recoge la preferencia por profesores no nativos en niveles iniciales y por nativos en niveles más altos. Por último, los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes consideran superiores a los profesores no nativos en la capacidad de comprender sus dificultades de aprendizaje y valoran la posibilidad de usar la lengua materna en el aula.

En el análisis de las creencias de los estudiantes de ELE, no hemos encontrado diferencias destacables según la lengua materna o el nivel de competencia lingüística del aprendiz. Todas las lenguas y niveles de instrucción aparecen representados en los informantes que expresan acuerdo con la creencia y en los que expresan desacuerdo.

Estos datos coinciden, de forma general, con los recogidos en los trabajos de Lasagabaster y Sierra (2002) y Callahan (2006), tanto para el inglés como para el español como lenguas extranjeras.

5. Limitaciones del estudio y conclusiones

Este estudio cualitativo sobre las creencias de los estudiantes sobre el profesorado nativo y no nativo de ELE muestra el desacuerdo general con el hecho de que el carácter

nativo del profesor lo cualifique automáticamente como la mejor opción para enseñar una lengua. Permite, además, observar la capacidad del alumno para valorar de forma crítica los aspectos positivos y negativos que pueden ir ligados a cada tipo de profesor.

Consideramos que este estudio contribuye a ampliar la investigación sobre cómo profesores nativos y no nativos de lenguas distintas al inglés son percibidos por sus estudiantes, no obstante, será necesario complementar en el futuro estos datos con estudios más profundos basados en cuestionarios o entrevistas que combinen la metodología cualitativa con la cuantitativa, aplicados a un mayor número de contextos de enseñanza-aprendizaje. Todo ello permitirá incrementar la validez de las conclusiones y ofrecer un panorama más concreto sobre las creencias de los estudiantes y su preferencia por profesores nativos o no nativos. De esta forma resultará más fácil eliminar prejuicios y mitos que justifiquen cualquier tipo de discriminación laboral basada en el origen del profesor.

Referencias Bibliográficas

ÁRVA, V. y P. MEDGYES (2000): "Natives and non-natives teachers in the classroom", *System*, 28 (3), 355-372.

BARRATT, L. y E. KONTRA (2000): "Native English-speaking teachers in cultures other than their own", *TESOL Journal* 9.3, 19-23.

BLOOMFIELD, L. (1933): *Language,* New York: Henry Holt.

BRAINE (1999): *Nonnative educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

CANAGARAJAH, S. (1999): Interrogating the 'native speaker fallacy': Non-linguistic roots, non-pedagogical results, G. Braine (ed.), *Non-native educators in English language teaching.* Mahwah, NJ: Erlbaum: 77-92.

COOK, V.J. (2005): "Basing teaching on the L2 user", E. Llurda, (ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and Contributions to the profession.* New York: Springer, 47-61.

COOK, V.J. (1995): "Multi-competence and the learning of many languages", *Language, Culture and Curriculum, 8,* 93-98.

COOK, V.J. (1992): "Evidence for multicompetence", *Language Learning, 42,* 557-591.

CHACÓN, R. (2000): "El "hablante nativo" de la lengua meta: ¿qué importancia tiene para la enseñanza de la L2?", *ELIA, I:* 9-21, http://institucional.us.es/revistas/elia/1/1-Ruben%20Chacon.pdf [consulta: 2/5/2014]

CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the theory of Syntax*, Cambridge, MA: MIT Press.

DAVIES, A. (1991): *The Native Speaker in Applied Linguistics,* Edinburgh: Edinburgh University Press.

DAVIES, A. (2003): *The Native Speaker: Myth and Reality*, Clevedon: Multilingual Matters.

DAVIES, A. (2004): "The Native Speaker in Applied Linguistics", A. Davies y C. Elder (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*, Oxford: Blackwell Publishing, 431-450.

ELLIS, E.M. (2006): "Language learning experience as a contributor to ESOL teacher cognition", *TESL-EJ* 10. 1, A-3.

KAMHI-STEIN, L. (ed.) (2004): *Learning and teaching from experience: Perspectives on nonnative English-speaking professionals*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

KRAMSCH, C. (2001): "El privilegio del hablante intercultural", M. Byram. Y M- Fleming, (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía.* Cambridge University Press, 23-37.

LASAGABASTER, D. y J.M. SIERRA (2002): "University Student's Perceptions of Native and Non-native Speaker Teachers of English", *Language Awareness,* 11, 2, 132-142. http://laslab.org/upload/university_students%E2%80%99_perceptions_of_native_and_non-native_speaker_teachers_of_english_(2002)_.pdf [Consulta: 18/7/2014]

LASAGABASTER, D. y J.M. SIERRA (2005): "What do students think about the pros and cons of having a native-speaker teacher?", E. Llurda (ed.), *Non-Native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*, New York: Springer, 217-242.

LLURDA, E. (2005) (ed.): *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and Contributions to the profession.* New York: Springer.

MARTÍN MARTÍN, J. M., (1999): "El profesor nativo de español", M. Franco et al. (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (*Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. 1: 433-348 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_x.htm [Consulta: 2/5/2014]

MATSUDA, A. y P. K. MATSUDA (2004): "Autonomy and collaboration in teacher education", *Journal sharing among native and nonnative English-speaking teachers*, Kamhi-Stein (ed.), *Learning and teaching from experience: Perspectives on nonnative English-speaking professionals*, Ann Arbor: University of Michigan Press.: 176–189.

MEDGYES, P. (1994): *The Non-Native Teacher*. Londres: MacMillan.

MOUSSU, L. y E. LLURDA (2008): "Non-native English-speaking English language teachers: History and research", *Language Teaching,* 41:3: 315-348, Cambridge UniversityPress. http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/groups/ellta/elted/events/download.pdf [Consulta: 15-6-2014]

PAIKEDAY, T. (1985): *The native speaker is dead!*, Toronto: Paikeday Publishing.

PHILLIPSON, R. (2003), (1992): *Linguistic Imperialism*, Oxford: OUP.

REDONDO CAMPILLOS, A.B. (2010): "Creencias de tres profesores italianos de E/LE: estrategias de enseñanza, importancia de la formación y *autoridad* sociocultural del profesor no nativo", *Suplementos Marcoele*, nº11, http://marcoele.com/descargas/11/redondo_creencias.pdf [consulta: 10-7-2014]

RINTELL, E.M. y G. MITCHELL (1989): "Studying Requests and Apologies: An Inquiry into Method", S. Blum-Kulka, J. Kasper y G. Kasper (eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies,* Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

La expresión de la inacusatividad en ELE por parte de estudiantes anglohablantes: un estudio a partir de la influencia de su lengua materna

Patricia Guillén Solano
Universidad de Costa Rica

1. Introducción

En los estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de la sintaxis en español como segunda lengua, las construcciones inacusativas han sido abordadas, fundamentalmente, desde dos perspectivas: el análisis contrastivo y los posibles significados que expresan. En el primer caso, se parte de la comparación sistemática de lenguas, con el fin de identificar diferencias y rasgos en común entre lenguas nativas y lenguas meta (Larsen – Freeman y Long 1994). Un estudio de este tipo es el que realizan Solé y Solé (1977) contrastando las lenguas inglesa y española a partir del análisis de la construcción *se me*, tradicionalmente catalogada como de voz media, la cual, señalan los autores, se usa en español para expresar sucesos no planeados o involuntarios y está formada por un nombre – sustantivo inanimado que funciona como sujeto gramatical- y un pronombre de objeto indirecto obligatorio que señala la persona envuelta en la acción o afectada por ella. Con base en su perspectiva contrastiva plantean que la adquisición de esta estructura se hace más difícil[1] al no tener paralelo en inglés.

Catalá *et ál* (2002) señalan, respecto al paralelismo de las construcciones medias en español y en inglés, una serie de rasgos que permiten hablar de una similitud de comportamientos en las construcciones de las dos lenguas, siempre tomando en cuenta que ambas formaciones se reparten distintas zonas de significado. Mientras en inglés se utilizan solamente dos mecanismos para expresar la genericidad y la pasivización –la construcción media y la pasiva perifrástica-, el español dispone de dos tipos de construcción para expresar sentido pasivo-la pasiva perifrástica y la pasiva pronominal-y de dos tipos de construcción para expresar la genericidad-la impersonal y la media-.

En el presente trabajo, mi objetivo es, precisamente, estudiar el uso de las construcciones inacusativas que tradicionalmente se han abordado como "construcciones medias con el pronombre *se*". Para ello, nos centramos en las producción oral de hablantes de español como segunda lengua cuya L1 es el inglés.

Iniciaremos con la caracterización de dichas construcciones en español, para luego contrastarlas con el inglés y dar cuenta de una serie de investigaciones sobre su adquisición en español como segunda lengua (secciones 2, 3 y 4). Posteriormente, se describirá

1. Los autores parten de la premisa fundamental de la hipótesis del análisis contrastivo: lo esperable es que los aspectos lingüísticos que un aprendiz logrará dominar con más facilidad serán aquellos en los que la L1 y la L2 se corresponden estructural y funcional /semánticamente (Larsen- Freeman y Long 1994:57)

la metodología de estudio y se detallarán los materiales utilizados para obtener el corpus de respuestas (sección 5), para, finalmente, exponer el análisis de los resultados y las respectivas conclusiones (secciones 6 y 7).

2. Las construcciones inacusativas en español: la voz media

Siguiendo a Mendikoetxea (1999:1653), para postular la existencia de la voz media en español es necesario distinguir tanto características de significado como una serie de rasgos morfosintácticos propios. Así, la voz media expresa una acción o proceso verbal que afecta al sujeto gramatical, el cual, con verbos transitivos, se corresponde con el objeto nocional (semántico) del verbo. Para ello, formalmente se vale de los pronombres de persona *me*, *te*, *nos, os* y *se*. A continuación, sistematizamos las posiciones teóricas de varios autores con respecto a esta construcción.

Solé y Solé (1977) distinguen tres usos de la voz media: el primero refiere a los enunciados en los cuales los sustantivos inanimados son los sujetos gramaticales pero no los agentes. El pronombre de objeto indirecto representa el agente que, sin intención, da paso a la acción, por ejemplo "*Se me rompió el jarrón*".

El segundo uso se da cuando la construcción expresa procesos, tanto fisiológicos como afectivos, que se producen dentro de alguien. El pronombre de objeto indirecto es la fuente de la acción, así como la persona afectada por el proceso: "*Se le subió la fiebre*".

Por último, el tercer uso refiere a enunciados en los cuales un pronombre de objeto indirecto puede también usarse para señalar interés por una segunda persona, tal es el caso de "*Se le fue la mujer*".

Soler–Espiauba (1996), por su parte, propone cuatro características fundamentales para las construcciones medias:

a) Sujeto gramatical inanimado.
b) El objeto pasa a ser sujeto (relación de identidad entre ambos).
c) La acción del verbo es independiente de la voluntad y tiene casi siempre resultados negativos o no deseados.
d) El verdadero sujeto lógico se convierte en un pronombre dativo, receptor de la acción.

Maldonado (1999:61), a partir de la definición del término *control* - "la capacidad de un participante, típicamente el sujeto, de regular a) sus acciones y b) los cambios que este impone sobre el objeto"-, describe las construcciones medias como aquellas que tienen la función de restringir el nivel de control del sujeto en el evento. El autor afirma que el dominio medio[2] es en sí una zona conceptual que responde a necesidades comunicativas precisas y va más allá de la cancelación o elisión del argumento externo, lo cual sería cuestionable en ejemplos del tipo "La puerta se abrió con el viento", en los

2. El dominio se concibe como la zona virtual en la que un participante tiene la facultad de interactuar con otro elemento ubicado en ella (Maldonado 1999: 129)

cuales es claro que no se elimina totalmente la energía inductiva. Para él, esta eliminación se da gradualmente, y su uso más radical se presenta con la forma *se* para eliminar totalmente la energía inductiva, focalizando un estado o un cambio de estado en un contexto determinado. Así, se producen una serie de construcciones de distintos tipos cuya condición mínima es que el cambio de estado esté siempre en foco. El clítico bloquea la posibilidad de hacer a un participante específico responsable de la acción, aun cuando operen fuerzas externas. En resumen, sabemos que alguien conduce el evento pero el uso de *se* pone en perfil la identidad del participante como desconocida. Esto se debe a que en las construcciones medias el cambio de estado es más prominente que la fuerza que lo induce y el clítico actúa como focalizador del punto clave del evento.

Finalmente, este autor se inclina por la existencia de un *continuum* que va de las construcciones impersonales a las pasivas y medias, en tanto todas estas focalizan la atención en el punto clave en el que ocurre el cambio de estado. Así, a menor definición del agente inductor, mayor posibilidad de que el tema gane prominencia.

3. Expresión de la inacusatividad en inglés

Keyser y Roeper (1984) establecen una diferencia entre las construcciones ergativas en inglés[3] : *The ice melted* y las medias *The bureaucrats bribe easily*, basándose en que en el primer caso no hay un Agente implicado mientras que en el segundo sí. Además, las medias tienen una interpretación genérica y no describen eventos en el tiempo, en tanto las ergativas son eventivas.

Sobre un posible paralelismo entre las construcciones medias en inglés y en español, Hale y Keyser (1988) argumentan que las lenguas románicas tienen una construcción considerada media que no está restringida de la misma manera que la media inglesa: la clase de verbos que pueden entrar en la construcción media romance es mucho más amplia que la clase de verbos que pueden entrar en la inglesa. Por esta razón, resultaría aventurado hablar de paralelismo entre ambas construcciones. Tomando en cuenta este hecho, en esta investigación seguimos la propuesta de Demonte (1991) en cuanto a que en español existen construcciones equivalentes a las ergativas y medias inglesas, las cuales corresponden a una porción del vasto conjunto de construcciones con *se* de las lenguas románicas.

En general, para la construcción en estudio, el inglés estándar proporciona una posibilidad: ascender el argumento a la posición de sujeto.

4. Las construcciones medias en la adquisición del español como segunda lengua

4.1. Estudios realizados

En general, los estudios sobre la adquisición de la voz media en español como segunda lengua se han enmarcado en el análisis de los distintos usos del pronombre *se*.

3. Sintácticamente los verbos ergativos son, para Keyser y Roeper, intransitivos y los medios transitivos, aunque señalan que no todos los verbos transitivos son igualmente gramaticales en la media *French acquires easily (2002: 367)

Así, Sanromán (2009) a partir de un centenar de composiciones escritas académicas (trabajos de investigación de temas lingüísticos y comentarios de textos literarios) analiza la producción de construcciones con *se* por parte de aprendices de español cuya L1 es el finés, para luego determinar los errores en su uso. La autora concluye que solo el 11% (5 de los 45 participantes en el estudio) carece de errores en las construcciones con *se*. El porcentaje restante presenta errores principalmente en el uso de verbos con y sin correlato pronominal, pasivas e impersonales con se y oraciones medias. En estas últimas, los errores consisten en la ausencia de *se* cuando es obligatorio.

Escutia (2010) examina errores frecuentes en el uso del pronombre español *se* con predicados inacusativos en la producción escrita de estudiantes angloparlantes de nivel avanzado de español como lengua extranjera. En su estudio, Escutia utiliza cuarenta y nueve redacciones de siete alumnas estadounidenses posgraduadas de un máster de la Universidad de Southern Misssissipi para profesores de ELE en su campus de Madrid. Las redacciones se basaron en la proyección de 7 películas españolas. Para el autor, los errores encontrados no responden solamente a la transferencia superficial de la L1, sino que representan un intento de construcción de la gramática de la L2 que da origen a estructuras ausentes en ambas.

Centrado en el uso de los predicados inacusativos, cuyo único argumento recibe el papel semántico de paciente u objeto afectado, Escutia concluye que los hablantes de español como segunda lengua reaccionan a la propiedad léxica de la inacusatividad en tanto parecen captar el hecho de que los predicados inacusativos tienen sujetos pacientes. Los resultados evidencian que dichos hablantes representan la estructura argumental de los verbos inacusativos con un argumento interno tema, que sitúan correctamente dentro del SV, lo cual no corresponde a la estructura superficial de su L1, el inglés (Escutia, 2010: 141), pero fallan al añadir frecuentemente el pronombre preverbal *se* para anticipar el sujeto posverbal no agente.

Así, los hablantes no nativos no parecen presentar ningún problema en cuanto al reconocimiento de la construcción como inacusativa, pero formalmente cometen errores tales como omisión del clítico en contextos obligatorios, inserción errónea del clítico, orden incorrecto del clítico y clítico incorrecto. Para el autor, la solución gramatical transitoria a la que llegan muchos de estos hablantes no responde ni a la gramática de la L1 ni a la de la L2, pero es compatible con la gramática universal[4] (Escutia, 2010:130).

Álvarez, Monteserin y Saade (2010) parten de la afirmación de que todos los usos del clítico *s*e son adquiridos a una edad temprana (2-6 años) en la primera lengua. Las autoras analizan el corpus de lengua oral espontánea de una niña situada en un margen de edad de 1.7 a 2.6 años y concluyen que el *se ergativo* [5]alcanza más de la mitad del total de las producciones, es el uso que aparece primero y es el más productivo. Los errores que se presentan están relacionados con su uso con verbos que no lo requieren, el orden

4. Escutia define gramática universal (GU) como "el conjunto de restricciones innatas en el desarrollo de las gramáticas naturales".

5. Las autoras denominan *se ergativo* a aquel que se utiliza cuando de los dos argumentos seleccionados por el verbo solo se proyecta sintácticamente uno, el argumento interno, y que es posible solo con verbos que denotan un cambio de estado físico o psicológico: "La manteca se derritió" y "Los niños se asustaron", por ejemplo. (20120:3).

en el que se coloca en casos donde aparece otro pronombre (*me*, *te*, por ejemplo) y omisión en casos obligatorios. Posteriormente, Araya y Monteserin (2011) investigan la adquisición de dicha estructura en español como segunda lengua. Las autoras, mediante un corpus de 200 textos tomados del examen CELU[6], evidencian que el uso ergativo también resulta el más productivo, seguido por el impersonal y el reflexivo. Se registraron también casos de omisión en contexto obligatorio, uso incorrecto del pronombre *se,* inserción errónea en contextos donde no es requerido y orden erróneo. En los casos de inserción errónea del clítico, se sobregeneralizan las propiedades y el significado que el clítico encierra en un contexto donde su uso no es gramatical. Las autoras concluyen que la adquisición del clítico *se* presenta características similares en el español tanto como lengua materna como segunda lengua: sus usos parecen ser productivos desde un comienzo, a una edad temprana para L1 y en alumnos desde nivel básico para ESL[7].

4.2. La adquisición del *se* y las etapas de desarrollo de la interlengua

Es importante aclarar que, siguiendo el criterio de varios investigadores del campo de adquisición de segundas lenguas (Larsen-Freeman y M. Long, 1994; McLaughlin, 1992) no aplicaremos la distinción entre los conceptos de aprendizaje y adquisición, derivada de las propuestas de Krashen (1992), según la cual mientras el aprendizaje es un proceso consciente en el aula que implica la internalización formal de la lengua, la adquisición se da subconscientemente, de forma natural fuera de la clase. Actualmente, el término adquisición es utilizado para englobar ambos contextos. No obstante, nos interesa estudiar el posible impacto de la enseñanza en el aula, a partir de los planteamientos de Larsen-Freeman y Long (1994) en cuanto a la influencia que esta puede ejercer en la velocidad con que los aprendices adquieren la lengua y en los niveles de adquisición final.

Inicialmente, siguiendo a Johnston (1995), nos acogemos a la premisa de que existe una serie de etapas de desarrollo en una lengua, por lo cual se puede hablar de un paradigma predictivo: el orden de las palabras juega una función central dentro del desarrollo. Johnston aplica este paradigma al desarrollo del español como segunda lengua e identifica siete etapas:

- Etapa 1: Etapa de producción de palabras o fórmulas.
- Etapa 2: Etapa de orden canónico: Sujeto –verbo – objeto.
- Etapa 3: Etapa de sujeto al final, anteposición del adverbio. Cambio a posición final o a posición inicial.
- Etapa 4: Etapa de posición interna, tal es el caso de *verbo – sujeto – objeto*. Inversión, en el caso de la formulación de preguntas.
- Etapa 5: Etapa del "orden libre" de palabras, uso de pronombres clíticos.
- Etapa 6: Producción de clíticos y de su uso en secuencia.
- Etapa 7: Uso de pronombres relativos y de cláusulas subordinadas.

6. Argentina cuenta con una certificación de español de validez internacional: el CELU, Certificado de Español: Lengua y Uso. Es un certificado de dominio del español como lengua extranjera que pueden obtener todos los extranjeros cuya primera lengua no sea el español y que quieran validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos de trabajo y de estudio. El CELU es el único examen reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina.

7. Utilizamos en este caso las siglas más comunes en la bibliografía consultada: L1 para la primera lengua o lengua materna y ESL para español como segunda lengua.

De acuerdo con este planteamiento, el uso de la voz media pronominal correspondería a una estructura de adquisición tardía del español.

Si bien para Johnston el paso exitoso por cada etapa puede variar conforme las características del hablante y otros factores ligados a lo que él llama el *eje variacionista*[8], lo cierto es que todos los hablantes que adquieran el español tendrán que atravesar cada etapa.

5. Metodología

5.1. Tipo de investigación

Llevaremos a cabo un estudio cualitativo de tiempo real por cuanto estudiaremos la actuación lingüística de seis hablantes y los datos se recogerán en una sola sesión. El objetivo es describir y analizar las respuestas obtenidas a partir de la tarea asignada. El procedimiento para obtener los datos es el de pregunta y respuesta con estímulo (Larsen–Freeman y Long, 1994): los participantes, con base en una serie de imágenes, deben responder a la pregunta ¿Qué le pasó a ...?, la cual pretende estimular la aparición de la estructura en estudio.

5. 2. Sujetos de la investigación

Para nuestra investigación tomaremos en cuenta los siguientes criterios:

5.2.1 Nivel de español

Los participantes deben ubicarse en el nivel C1 de acuerdo con el MCER (2002: 31) y, por lo tanto, oralmente deben ser capaces de:

- Expresarse con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas.
- Utilizar el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.
- Formular ideas y opiniones con precisión y relacionar intervenciones hábilmente con la de otros hablantes.
- Presentar descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.

La selección del nivel parte del paradigma predictivo propuesto por Johnston (1995), según el cual el uso de los pronombres clíticos se ubica en una de las etapas más avanzadas de adquisición del español (la penúltima).

Cabe aclarar que aunque Araya y Monteserin (2011) planteen que los usos del clítico *se* parecen ser productivos desde niveles básicos para el ESL, esta producción tiende a

8. Aunque las secuencias de desarrollo de la interlengua se consideran invariables, el eje variacionista refiere a cómo cada aprendiz sigue caminos diferentes durante el proceso de adquisición, sobre todo en lo que refiere a su orientación, que puede ser predominantemente normativa y así favorecer la corrección, o ser simplificadora y enfocarse en la eficacia comunicativa. Esta orientación puede variar con el paso del tiempo y es independiente de la etapa de desarrollo. (Larsen Freeman y Long, 1994:261)

ser irregular y presenta múltiples errores, por lo cual no podemos afirmar que hayan sido adquiridos, pero sí, siguiendo a Escutia (2010), que los hablantes reconocen la inacusatividad de ciertas construcciones y las asocian con el uso del pronombre.

5.2.2 Hablantes con inglés como L1.

Dado que nuestro estudio tiene carácter constrastivo, se contó con informantes cuya L1 es el inglés. Ni la edad ni el sexo se consideraron para efectos del análisis de resultados, pues se le dio prioridad a los criterios 5.2.1. y 5.2.2 para conformar el grupo sujeto a estudio. Sin embargo, aclaramos que participarán 5 mujeres y 1 hombre, en una edad de entre 20 y 25 años.

5. 3. Instrumento: Ilustraciones

Se eligió en este caso el apoyo visual con el fin de propiciar el uso de la construcción media sujeta a estudio, en tanto la conversación guiada, o bien, la narración, resultarían técnicas muy libres para enfocarse en una construcción específica. A su vez, el material visual disminuye el llamado "efecto creativo"[9], en tanto el hablante no depende de su creatividad para desempeñar la tarea asignada.

A cada estudiante se le irá mostrando una por una cada ilustración. Se le pedirá que la observe y diga qué le pasó a la persona involucrada. Primero deberá hacerlo en español y luego en inglés. Para la selección de las ilustraciones, tomamos como referencia a Portilla (2006), quien caracteriza los verbos de proceso como aquellos que, por lo general, pueden responder a las preguntas ¿qué pasó? o ¿qué le pasó a X?

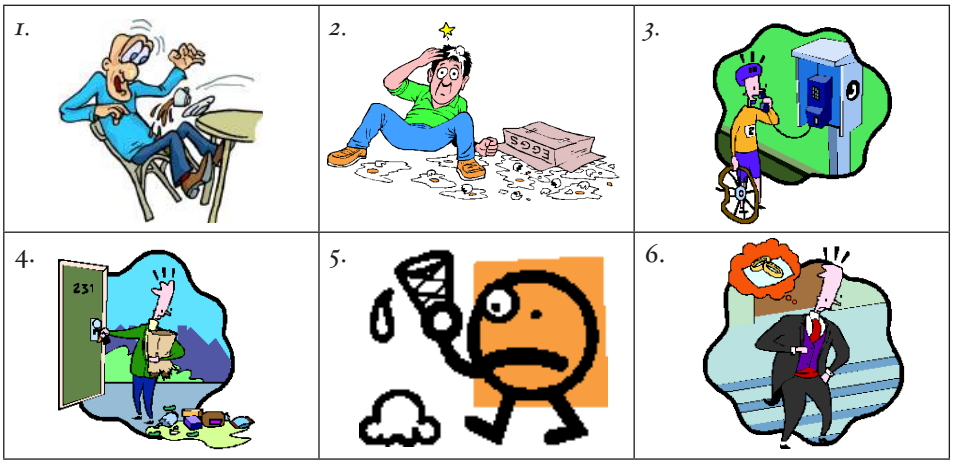


Figura 1. Instrumento: Serie de ilustraciones[10]

9. Shrum y Glisan (1994) sostienen que la creatividad debe considerarse una habilidad adicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no parte de la competencia lingüística del hablante, como comúnmente suele concebirse al valorar el desempeño de este en tareas específicas.
10. Las ilustraciones se tomaron de la galería de imágenes de Microsoft, Windows 7.

6. Resultados

De acuerdo con Solé y Solé (1977), existen dos estrategias fundamentales para expresar acciones accidentales: una en la que el sujeto asume la responsabilidad -Quebré el plato-, y otra en la que la delega en un objeto inanimado -Se me quebró el plato-. De acuerdo con los resultados, la segunda forma no fue utilizada por los hablantes de ESL. Es importante señalar que se realizó la misma prueba a HN y estos se decantaron por esta última construcción.

Escutia (2010) plantea que los verbos inacusativos se encuentran en todas las lenguas, nunca se enseñan explícitamente y los hablantes nativos no son conscientes de su singularidad. Retomando los aportes del análisis contrastivo, resultaría conveniente enfatizar el análisis y la ejercitación de esta estructura con estudiantes anglohablantes de español como segunda lengua, pues en nuestro estudio se evidencia que los 6 participantes utilizan, a la hora de expresar lo sucedido en cada una de las seis imágenes, la forma prototípica utilizada en su L1: La función Sujeto la asume en principio el argumento animado, o bien, en caso de presentarse un único argumento, sea animado o no, este asume dicha función, tal como se muestra en los siguientes ejemplos obtenidos en nuestro estudio:

(1) He spilled coffee on his lab / El abuelo botó su café / El café se cayó
(2) He fell and the eggs broke / Se cayó y los huevos se quebraron
(3) The bike tire went pop / La llanta se rompió
(4)The bottom of the bag ripped / La bolsa con sus comidas se rompió
(5) The ice cream fell / El helado se cayó
(6)He lost the rings. / Olvidó sus anillos

7. Conclusiones

Con el fin de contrastar el uso de la construcción media por parte de hablantes de español como segunda lengua con el de hablantes nativos, les aplicamos la prueba de las ilustraciones a seis hablantes costarricenses y seleccionamos la construcción con mayor índice de uso. Tómese en cuenta que en algunos casos, tanto el verbo como el sintagma nominal que le sigue no necesariamente fueron los mismos entre oraciones. Este es el caso de respuestas como "Se le perdieron <u>los anillos</u>" / "Se le perdieron <u>las argollas</u>" o "Se le <u>jodió</u> la bici" / "Se le <u>pinchó</u> la bici".

Las respuestas de los 6 hablantes nativos costarricenses muestran el predominio de la forma que Solé y Solé (1977) señalan como la que codifica enunciados en los cuales los sustantivos inanimados son los sujetos gramaticales pero no los agentes y que utilizan el pronombre de objeto indirecto para representar el agente quien, sin intención, da paso a la acción:

(1) Se le regó el café.
(2) Se le cayeron los huevos.
(3) Se le pinchó una llanta.
(4)Se le rompió la bolsa.

(5) Se le cayó el helado.
(6)Se le perdieron los anillos.

Resulta interesante que esta forma no aparezca en la producción de los hablantes de español como segunda lengua, quienes utilizan la construcción propia del inglés estándar: ascender el argumento a la posición de sujeto.

Una muestra tan reducida (6 hablantes) nos impide establecer generalizaciones, pero sí parece comprobar el planteamiento de Johnston en cuanto a que la construcción estudiada, perteneciente al ámbito del uso de los pronombres (Etapa 6, producción de clíticos y de su uso en secuencia) es de adquisición tardía.

El hecho de que la construcción media que combina el uso del pronombre *se* con el pronombre de objeto directo que representa el agente sea de uso general en los hablantes nativos costarricenses y de uso nulo en los hablantes de ESL, nos recalca la importancia de partir del uso de la lengua para tomar decisiones sobre qué estructuras enfatizar e incluir en los materiales didácticos de forma que beneficien a aquellos hablantes expuestos a la enseñanza formal de una segunda lengua.

Referencias Bibliográficas

ALARCOS LLORACH, E. (1970*): Estudios de gramática funcional del español,* Madrid: Gredos.

ALCARAZ VARÓ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M.A. (2004): *Diccionario de Lingüística Moderna,* Barcelona: Ariel.

ÁLVAREZ, A., MONTESERIN, A. y SAADE, A. (2010): "Se ergativo: ¿El más productivo en el lenguaje de los niños de dos años que adquieren el español como lengua materna?" *Actas del I Congreso Nacional: El conocimiento como espacio de encuentro.* Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Comahue.

ARAYA, M. T. y MONTESERIN, A. (2011): *Usos del clítico se en textos de distintos niveles del CELU.* http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/.../araya-monteserin.pdf [consulta: 08/09/2014]

CATALÁ TORRES, N., MARTÍ PERELLÓ, S. y VALLHONRAT BODAS, S. (2002): "Algunas observaciones sobre las construcciones medias en español", *VERBA*, 29: Universidade de Santiago de Compostela 365-387.

DEMONTE, V. (1991): *Detrás de la palabra. Estudios de gramática del español,* Madrid: Alianza Universidad.

ESCUTIA LÓPEZ, M. (2010): "El uso de *se* con verbos inacusativos por estudiantes avanzados de español como lengua extranjera: transferencia y restructuración". *RESLA*, 23, 129-151.

GARCÍA, A. (2008): Niveles de referencia para el español: el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el MCER. Sesión de Póster. *XVII Encuentro práctico de profesores de ELE.* International House, Barcelona.

GLISAN, E. y SHRUM, J. (1994): *Contextualized Language Instruction,* Boston: Heinle and Heinle.

HALE, K.L. y KEYSER, S.J. (1998): Explaining and constraining the English middle", Tenny C. (ed.), *Studies in Generative Approaches to Aspect. Lexicon Project Working Papers, 24,* Cambridge, Mass.: Center for Cognitive Science, 41-47.

JOHNSTON, M. (1995): "Stages of acquisition of Spanish as a second language". *ASLA*, 4, 1-28.
KEYSER, S.J. y ROEPER,T. (1984): "On the middle and ergative constructions in English", *Linguistic Inquiry,* 15, 381-416.
KRASHEN, S. (1992): "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2", J. Muñoz Liceras, (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras,* Madrid: Visor, 143-152.
LARSEN – FREEMAN, D. y LONG, M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.* Versión española de Isabel Molina Martos y Pedro Benítez Pérez, Madrid: Gredos.
MALDONADO, R. (1999): A *media voz. Problemas conceptuales del clítico se,* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
MCLAUGHLIN, B. (1992): "Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor". J. Muñoz Liceras, (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras,* Madrid: Visor, 153-176.
MENDIKOETXEA, A. (1999): "Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales". Bosque, I. y Demonte,V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española,* Madrid: Espasa, 1631-1722.
PIENEMANN, M. (1984): "Psychological constraints on the teachability of languages". *Studies in second language acquisition*, 6, 2, 186-214.
PORTO DAPENA, A. (1986): *Los pronombres,* Madrid: EDI-6 S.A.
SANROMÁN VILAS, B. (2009): *Las construcciones con se en el discurso académico de los aprendices finlandeses de español.*
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0951.pdf [consulta: 07/08/2014]
SOLÉ, Y. y SOLÉ, C. (1977): *Modern Spanish Syntax,* Massachusetts: D.C. Heath and Company.
SOLER – ESPIAUBA. (1996): "El español de los sentimientos: el español, lengua afectiva, posesiva e *¿irresponsable?*" *Cuadernos Cervantes,* 3: Madrid, 34-39

Actividades que permiten la interiorización del léxico

Carmen Hernández Alcaide
Universidad Nebrija. Centro de Estudios Hispánicos

1. El aprendizaje del vocabulario

La presente investigación surge al observar en el aula, a lo largo de muchos años, que los alumnos no le dan importancia al vocabulario y que su interés está centrado en la gramática aunque en ocasiones, tengan dificultades para expresar una idea por faltarles las palabras. Además, muchos estudiantes de español consideran que aprender la lengua significa aprender estructuras gramaticales y no, aprender léxico, por lo que no le dan importancia a esto. Y esta puede ser la causa de que sigan denominando conceptos, estudios, edificios con las palabras aprendidas en el nivel A1 aunque ya tengan un nivel superior, como sucede con el término *escuela* para referirse tanto a colegio como a instituto y universidad o utilizar *ir al hospital* para referirse a ir al médico general.

Estas observaciones nos hicieron plantearnos si estos hechos podían deberse a que las actividades presentadas no ayuden a interiorizar el léxico o a que el estudiante no se sienta motivado.

Todo esto nos condujo a un objetivo, comprobar si implicar a los alumnos en el aprendizaje del vocabulario, haciéndoles sentir la necesidad de emplear una palabra y haciéndoles conscientes de sus carencias léxicas, así como aplicar la secuencia didáctica propuesta para trabajar algunos conectores discursivos con valor condicional (Hernández Alcaide, 2010) facilita el aprendizaje del vocabulario también. Para ello en esta investigación, se proponen actividades de familiarización y de procesamiento dirigidas a la práctica.

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas hemos visto la evolución de la enseñanza del vocabulario en el aula. En la enseñanza tradicional el vocabulario era algo secundario, se presentaba en frases descontextualizadas y se aprendía memorizando listas de palabras. En los años setenta, se considera un componente lingüístico más y se presenta en frases contextualizadas. A partir de los años 80, el significado se presenta en contexto, se le da la misma importancia que a la gramática y en esos años se desarrolla el concepto de *competencia léxica*. A pesar de esto y de la importancia que se da actualmente al vocabulario en los manuales, muchos estudiantes siguen sin darle importancia al vocabulario aunque son conscientes de que lo necesitan para poder expresar ideas y conceptos.

2. Metodología

Todos estos planteamientos nos llevaron a realizar esta investigación. El objetivo fue comprobar si implicar a los alumnos en el aprendizaje del vocabulario e incluir ac-

tividades de familiarización y procesamiento lingüístico en la secuencia didáctica facilita el aprendizaje. Para la realización de este estudio, nos centramos en el vocabulario de la ciudad y establecimos dos grupos: experimental (32 informantes) y control (23 informantes). Los informantes de ambos grupos eran estudiantes entre dieciocho y treinta años de diferentes nacionalidades y estudiaban en el *Centro de Estudios Hispánicos* de la *Universidad Nebrija* donde realizamos la investigación.

El estudio empírico se realizó durante la primavera de 2014. En ambos grupos se siguió el mismo procedimiento y se planteó la misma actividad al final: *Las ciudades dentro de cincuenta años,* que fue la que se analizó para la investigación. La única diferencia fue el material didáctico con el que se trabajó ya que en el grupo control fue con el manual de clase, *Agencia Ele B1* y en el grupo experimental, además de estas actividades, se incluyeron actividades de familiarización y concienciación lingüística dirigidas a la práctica, y se implicó a los alumnos en el aprendizaje del léxico. En el manual se presenta este vocabulario junto al tema gramatical del futuro. Pero en esta investigación nos centramos en las actividades en las que se trabajaba el vocabulario objeto ya que el contenido gramatical no iba a ser analizado.

En los dos grupos, por tanto, se realizaron las mismas actividades y tareas del manual. A continuación presentamos las que tratan de las ciudades y el futuro. En la primera del *libro del alumno*, tenían que opinar sobre el proyecto urbanístico del Ensanche de Barcelona.

1 La ciudad ideal

En 1860 comienzan en Barcelona las obras del proyecto urbanístico del Ensanche de la ciudad propuesto por el ingeniero Ildefons Cerdá. Estas son algunas de sus propuestas originales. ¿Tú qué opinas?

LA BARCELONA DE CERDÁ

- Las calles planteadas son anchas, de unos 20 m.
- Propone construir dos lados de la manzana y dejar el espacio interior como espacio público ajardinado, idóneo para niños y ancianos.
- La altura de las casas es de 14 m (como una casa de cuatro plantas), así todas las casas tienen luz.
- Propone plantar 100 000 árboles en la ciudad.
- La forma de las manzanas favorece el tráfico fluido y seguro.
- No hay centro de la ciudad ni diferencia de jerarquía de calles o manzanas.
- Todas las calles son perpendiculares y paralelas, excepto unas avenidas diagonales.
- Dentro de la idea de salud social, los barrios son autosuficientes: cada uno tiene un gran parque, un mercado municipal y todo tipo de servicios.

- *¡Qué buenas ideas!, ¡Una ciudad utópica!*
- *A mí una ciudad tan planificada no me gusta.*
- *Yo conozco Barcelona y es...*

2 Las propuestas de Agencia ELE

Lee el cómic y después escucha la grabación y señala qué proponen al día siguiente los miembros de Agencia ELE.

	Lo proponen	No lo proponen
1 Realizar un reportaje sobre cuestiones culturales.		X
2 Hacer un reportaje sobre las ciudades donde se vive mejor.	X	
3 Mostrar el futuro que aparece en las películas de ciencia ficción.		X
4 Hacer un reportaje sobre São Paulo.		X
5 Imaginar la casa del futuro.	X	
6 Entrevistar a participantes en el congreso sobre la ciudad del futuro.	X	
7 Analizar el programa político de los candidatos a alcalde de la ciudad.		X
8 Analizar la vida de la gente: educación, comida...	X	

Al final de la unidad...

Vas a realizar con tus compañeros una presentación de tu ciudad para la candidatura a los Juegos Olímpicos.

Imagen 1. *Agencia ELE B1.* Libro del alumno. Unidad 4. SGEL.

En la segunda actividad tenían que explicar cómo serían ellos, su ciudad, las casas y los coches dentro de cinco, diez y veinticinco años.

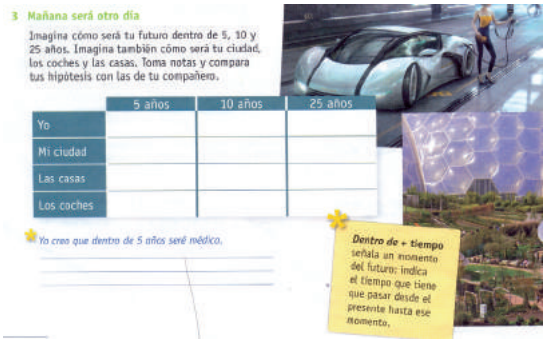


Imagen 2. *Agencia ELE B1*. Libro del alumno. Unidad 4. SGEL.

En la tercera actividad tenían que relacionar unos titulares con los textos correspondientes. En ellos se tratan temas medioambientales, culturales, de infraestructura, etc.

Imagen 3. *Agencia ELE B1*. Libro del alumno. Unidad 4.SGEL.

A continuación se realizaron las dos actividades del *Cuaderno de ejercicios*. La primera estaba centrada en el vocabulario y consistía en completar las palabras correspondientes a las imágenes con las letras que faltaban. Y posteriormente, clasificarlas según se refirieran a personas, objetos o mobiliario de la ciudad, a edificios o a infraestructuras y servicios.

Imagen 4. ***Agencia ELE B1.*** **Cuaderno de ejercicios. Unidad 4.SGEL.**

En la segunda actividad del *Cuaderno de ejercicios* tenían que clasificar unas frases en las que se explicaba cómo serían en el futuro los ordenadores, las cocinas y las ciudades. Después tenían que escuchar una audición e identificar las dos frases que no decía el estudiante.

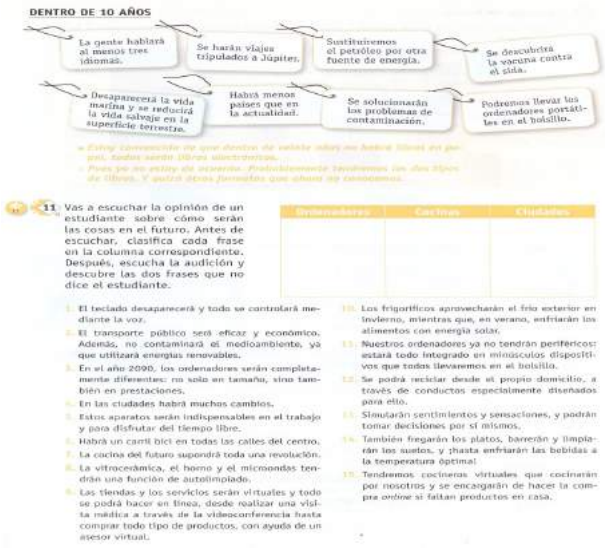
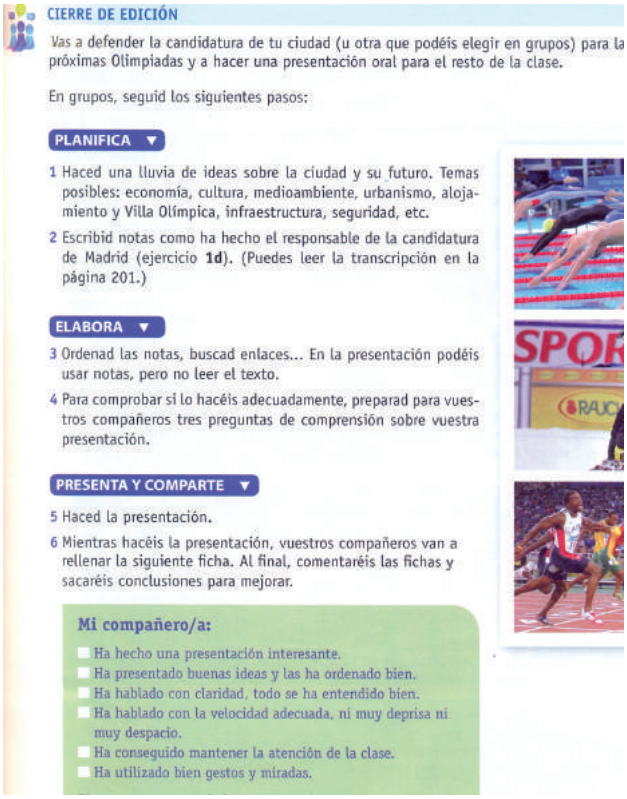


Imagen 5. *Agencia ELE B1.* **Cuaderno de ejercicios. Unidad 4.SGEL.**

Por último, se realizó la tarea final que era la misma del grupo experimental. En ella se les pedía que presentaran su ciudad a la candidatura de las olimpiadas. En ambos grupos cambiamos la presentación a la candidatura por la descripción de la ciudad en 50 años. Esta actividad la realizaron en casa y es la que recogimos y analizamos para la presente investigación, como ya hemos mencionado.



CIERRE DE EDICIÓN

Vas a defender la candidatura de tu ciudad (u otra que podéis elegir en grupos) para la próximas Olimpiadas y a hacer una presentación oral para el resto de la clase.

En grupos, seguid los siguientes pasos:

PLANIFICA

1 Haced una lluvia de ideas sobre la ciudad y su futuro. Temas posibles: economía, cultura, medioambiente, urbanismo, alojamiento y Villa Olímpica, infraestructura, seguridad, etc.

2 Escribid notas como ha hecho el responsable de la candidatura de Madrid (ejercicio **1d**). (Puedes leer la transcripción en la página 201.)

ELABORA

3 Ordenad las notas, buscad enlaces... En la presentación podéis usar notas, pero no leer el texto.

4 Para comprobar si lo hacéis adecuadamente, preparad para vuestros compañeros tres preguntas de comprensión sobre vuestra presentación.

PRESENTA Y COMPARTE

5 Haced la presentación.

6 Mientras hacéis la presentación, vuestros compañeros van a rellenar la siguiente ficha. Al final, comentaréis las fichas y sacaréis conclusiones para mejorar.

Mi compañero/a:

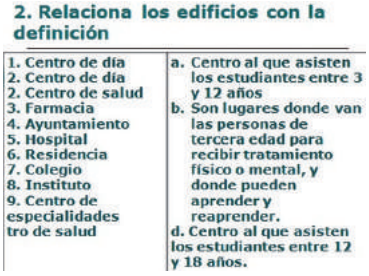
- ☐ Ha hecho una presentación interesante.
- ☐ Ha presentado buenas ideas y las ha ordenado bien.
- ☐ Ha hablado con claridad, todo se ha entendido bien.
- ☐ Ha hablado con la velocidad adecuada, ni muy deprisa ni muy despacio.
- ☐ Ha conseguido mantener la atención de la clase.
- ☐ Ha utilizado bien gestos y miradas.

Imagen 6. *Agencia ELE B1.* **Libro del alumno. Unidad 4.SGEL.**

En el grupo experimental se implicó a los alumnos en el aprendizaje del vocabulario y además, de las actividades del manual, se presentaron actividades de familiarización y concienciación lingüística de producción antes de pedirles que realizaran la actividad final. En primer lugar, y antes de comenzar esa unidad, se mostraron algunas fotos de edificios, mobiliario e infraestructuras de la ciudad para ver si sabían la palabra en español. Después se les pidió que realizaran la actividad del vocabulario mostrada más arriba y que hicieran fotos de edificios, mobiliario, partes de la calle, infraestructuras, para la clase siguiente. En dicha clase, mostraron las fotos que habían hecho, se pasaron a los demás las que les faltaban ya que todos debían tener todas las fotos. A partir de esto se presentó el vocabulario. A continuación se presentaron tres actividades de familiarización cuyo objetivo es que al estudiante le fueran sonando las palabras y tuvieran que enfrentarse a ellas aunque sin tener que producirlas. En la primera tenían que escribir debajo de la imagen, la palabra correspondiente. Una vez realizada esta parte, tenían que decir si usaban ese mobiliario si iban a esos lugares, si le parecían útiles y por qué.

Imagen 7. Actividad inédita. Carmen Hernández Alcaide (fotos y actividad)

A continuación, se les pidió que relacionaran edificios con la función que se realizaba en ellos. Aquí nuestro objetivo principal era que vieran las diferencias entre *ir al médico, hospital, Centro de Salud* y *Centro de Especialidades* ya que ellos normalmente solo utilizaban el término de *ir al hospital.* Y la diferencia entre *colegio* e *instituto* con el fin de que dejaran de utilizar *escuela* para referirse a todos estos centros. Después tenían que comparar esos servicios con los de sus países.



2. Relaciona los edificios con la definición

1. Centro de día 2. Centro de día 2. Centro de salud 3. Farmacia 4. Ayuntamiento 5. Hospital 6. Residencia 7. Colegio 8. Instituto 9. Centro de especialidades tro de salud	a. Centro al que asisten los estudiantes entre 3 y 12 años b. Son lugares donde van las personas de tercera edad para recibir tratamiento físico o mental, y donde pueden aprender y reaprender. d. Centro al que asisten los estudiantes entre 12 y 18 años.

Imagen 8. Actividad inédita. Carmen Hernández Alcaide

La tercera actividad era similar a las anteriores, tenían que relacionar palabras e imágenes, pero el vocabulario estaba enfocado a las partes de la calle: *acera, calzada, carril bici, puente* y *plaza*.

3. Relaciona

1. Acera
2. Calzada
3. Carril bici
4. Plaza
5. Puente

Imagen 9. Actividad inédita. Carmen Hernández Alcaide (fotos y actividad)

Otras actividades que se hicieron para familiarizar a los estudiantes con este vocabulario fueron los juegos del *Memory* y de adivinar la palabra de la imagen, esta se le proporcionaba a un compañero para que explicara qué era.

Una vez que estaban familiarizados con el vocabulario, propusimos actividades de procesamiento lingüístico cuyo objetivo es que el alumno empleara este vocabulario aunque de una manera dirigida todavía. De este modo, se plantearon situaciones para que ellos dijeran las palabras correspondientes, como *Mobiliario imprescindible para que la calle esté limpia, Infraestructuras necesarias en una ciudad grande, etc.* O juegos del tipo *1,2,3 responda otra vez,* en las que se les proponían preguntas del tipo *mobiliario en la calle,* pero no del tipo *palabras que empiecen por* '*c*' ya que nuestro objetivo no era que aprendieran palabras según la letra por la que empezaran sino que supieran utilizarlas en el contexto adecuado. Otro tipo de actividades era describir una foto entre varias y que los demás adivinaran qué foto se estaba describiendo.

Y por último se presentaron las actividades del *libro del alumno* y la tarea final que se realizaron en el grupo control.

4. Análisis de resultados

Los resultados se analizaron de manera cuantitativa y cualitativa ya que el hecho de que en el grupo experimental se realizara otras actividades podía influir en el número de palabras utilizadas.

Los datos cuantitativos confirmaron que en el grupo experimental se emplearon más palabras que en el control. Los treinta y dos informantes del grupo experimental emplearon un total de ciento ochenta y seis palabras mientras que en el grupo control, los veintitrés informantes usaron un total de cincuenta y cuatro palabras. Esto significa que la media del total de palabras del grupo experimental fue de cinco con setenta y ocho palabras mientras que la del grupo control fue de dos con treinta y cuatro.

Media del total de palabras empleado por informante	
Grupo Experimental	**Grupo Control**
5,78 (186 palabras / 32 Informantes)	2,34 (54 palabras / 23 Informantes)

Tabla 1. Media del total de palabras empleado por informante

En cuanto a la media de palabras diferentes por informante, en el grupo experimental se usaron cuarenta y tres palabras diferentes lo que supone una media de una palabra con treinta y cuatro por informante. Mientras que en el grupo control se utilizaron veintitrés palabras diferentes por lo que la media es de una palabra por informante.

Media de palabras por informante	
Grupo Experimental	**Grupo Control**
1,34 (43 palabras / 32 informantes)	1 (23 palabras / 23 Informantes)

Tabla 2. Media de palabras por informante

Estos datos demuestran que los informantes del grupo experimental emplearon más palabras que el grupo control y más palabras diferentes por informante.

En el análisis cualitativo puede comprobarse que en el grupo experimental, además de las palabras generales como *ciudad, coche, contaminación, parque,* se emplearon palabras más concretas referidas al mobiliario, a las partes de la calle, infraestructura, etc., que son las que se han trabajado en las diferentes actividades: *banco* (de la calle), *farola, parada, carril bici, quiosco, centro de salud, buzón, contenedor, papelera*. Sin embargo, en el grupo control, las palabras fueron las generales que se usaron en el experimental también, y otras como *basura* en lugar de *papelera* o *contenedor*.

Análisis de resultados Palabras más usadas			
Grupo Experimental (32)		**Grupo Control (23)**	
Ciudad	- 25	Ciudad	- 14
Contaminación	- 10	Transporte	- 8
Parques	- 10	Edificio	- 6
Coche	- 9	Coche	- 4
Transporte	- 9	**Contaminación**	- 2
Papelera	- 8	Árboles	- 2
Edificio	- 8	Calle	- 2
Contenedor	- 7	Basura	- 1
Banco	- 6	**Carril bici**	- 1
Farola / metro	- 5	Restaurante	- 1
Autobús / **parada**	- 5	Escuela	- 1
Carril bici	- 5	Universidad	- 1
Quiosco	- 4	**Bache**	- 1
Centro de salud	- 4	Metro	- 1
Buzón	- 3	Tráfico	- 1
Árboles	- 3		
Calle	- 3		

Tabla 3. Análisis de resultados de las palabras más usadas

En este análisis hay que tener en cuenta que en el grupo experimental, la mayoría de las palabras empleadas son las trabajadas en la unidad. El hecho de que en el grupo experimental se empleen más palabras por informante puede deberse a que se han realizado más actividades, pero hay que destacar que se utilizan más palabras diferentes y más palabras por informante, y que se utilizan las trabajadas en la unidad mientras que en el grupo control no se utilizan las palabras trabajadas en la unidad lo que ha disminuido el número de palabras diferentes empleadas y empleadas por informantes.

A pesar de ello, también es importante tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, el número de palabras utilizada por informante. Como puede observarse es superior en el grupo experimental. En este, el informante que mayor número de palabras ha utilizado, ha usado trece; el siguiente, doce, once, diez, nueve sucesivamente. Sin embargo,

en el grupo control el número superior de palabras que utiliza un informante es nueve seguido de cinco y cuatro.

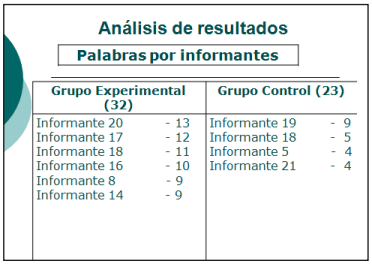


Tabla 4. Análisis de resultados de las palabras por informante

5. Conclusiones

Estos datos confirman que implicar a los alumnos en el aprendizaje y emplear actividades de familiarización y procesamiento lingüístico dirigido a la práctica, facilita el aprendizaje del vocabulario.

Sin embargo, este estudio tiene limitaciones como son el número de informantes, el hecho de que las pruebas las hayan realizado diferentes profesores y que la actividad de práctica libre utilizada en la investigación no se haya realizado en el aula. También presentamos como limitación haber planteado en una misma investigación dos objetivos que conllevan dos variables. Esto nos lleva a investigaciones futuras en las que plantearemos la investigación por un lado, solo con la implicación de los alumnos y por otro, la introducción de las actividades de familiarización y de procesamiento lingüístico dirigido a la práctica. Además, también realizaremos esta investigación con grupos de diferentes niveles en la que el grupo experimental sea de un nivel inferior al del control.

Referencias Bibliográficas

FERNÁNDEZ, C. *et* ál .(2013): *Agencia ELE B1.* Libro del alumno, Madrid: SGEL.

FERNÁNDEZ, C. *et* ál (2013): *Agencia ELE B1.* Cuaderno de ejercicios, Madrid: SGEL.

HERNÁNDEZ ALCAIDE, C. (2010): *Explotación didáctica de algunos conectores discursivos con valor condicional. Propuesta de materiales*, (Tesis inédita. Universidad Complutense). Madrid.

¿Cómo trabajar la contraargumentación en clase de ELE? Una propuesta para jóvenes enamoradizos

María Hernández Lucas
Universidad de Salamanca

1. Introducción

El objeto de estudio de las próximas páginas es la *contraargumentación*, una función comunicativa de la lengua que se usa al "argumentar como respuesta a una argumentación anterior, especialmente para oponerse a ella" (*DRAE*, avance de la 23ª ed. en la versión digital de la 22ª).

Teniendo en cuenta la definición dada, no es difícil intuir que una de las ramas de la lingüística que estudie y describa el funcionamiento de este tipo concreto de argumentación sea la Pragmática, "disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje", esto es, el "cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto" (*Diccionario de términos clave de ELE*). Partiendo de la base de que la metodología de enseñanza del español vigente en la actualidad es el comunicativismo, y que debe predominar el "uso del lenguaje" sobre la forma, los aportes de los estudios pragmáticos sobre las funciones comunicativas van a tener gran importancia a la hora de organizar contenidos y crear materiales.

Por otro lado, para producir enunciados en ese contexto comunicativo contraargumentativo, nos valemos normalmente de una serie de exponentes lingüísticos que contienen la idea semántica de 'oposición'. La Gramática los agrupa tradicionalmente en torno a dos tipos de oraciones estudiadas y explicadas por separado: las adversativas y las concesivas. Esto significa que, si quisiéramos conocer las características sintácticas de estas partículas, habría que acudir por lo general a dos capítulos diferentes de las gramáticas. Asimismo, en las últimas décadas las gramáticas incluyen en sus contenidos un apartado para los marcadores del discurso, entre los que aparecen los comúnmente denominados conectores contraargumentativos.

Así pues, para obtener una visión global de todo lo que atañe a la función objeto de nuestro estudio es necesario contar con las dos perspectivas lingüísticas mencionadas, la pragmática y gramatical; al tiempo que, para cubrir el panorama gramatical, habría que sumar los aportes de los tres capítulos habituales de las gramáticas.

Esta visión global aparece en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), obra de referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera, al proponer un esquema de contenidos basado en cinco componentes e inventarios: el componente gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje. Dentro del componente gramatical se enumeran las partículas adversativas y concesivas, de forma separada como en las gramáticas. A su vez, la función "expresar un contraargumento", que anteriormente habíamos considerado competencia de la Pragmática, viene desarro-

llada en el capítulo de las funciones de la lengua del componente nocional. Los conectores contraargumentativos también tienen su lugar en el PCIC, aunque no en el componente gramatical, sino en el pragmático-discursivo, desarrollado en un capítulo denominado "tácticas y estrategias pragmáticas". Como los propios autores explican (PCIC, 252), este apartado no contiene todo lo relacionado con la Pragmática de manera general, pues las estrategias de aprendizaje de los hablantes y las funciones comunicativas, como se ha visto, son tratadas en capítulos diferenciados. Lo que se incluye son recursos gramático-discursivos, esto es, exponentes lingüísticos de diversa índole relacionados con la construcción del discurso, como las formas de modalización de un enunciado, las marcas de cortesía, o los marcadores del discurso. En la siguiente tabla recogemos los exponentes lingüísticos que, según el PCIC, están relacionados con la contraargumentación. Se distinguen en ella las tres perspectivas de estudio diferente mencionadas arriba.

	Gramática		**Conectores contra-argumentativos**	**Presentar un contraargumento**
	Adversativas	**Concesivas**		
A1	*-Pero*		*-Pero*	*Pero*
B1	*-Sin embargo* *-Aunque*	*-Aunque* (factual ind.)	*-Aunque* *-Sin embargo*	*-Aunque* *-Sin embargo*
B2	*-Sino* *-No obstante*	*-Aunque* (factual subj.) *-Aunque* (no factual) *-A pesar de* *-Tanto si... como si* *-Por* + expr. de cantidad *-Y eso que*	*-A pesar de* *-No obstante* *-Mientras que* *-En cambio* *-De todas maneras*	*-No obstante*
C1		*-Aun si* *-Aun cuando* *-Incluso cuando* *-Con el/la/la de* *-Con lo que* *-Si bien* -Estr. reduplicadas	*-Por el contrario* *-Al contrario* *-Contrariamente* *-Pese a* *-Ahora bien* *-Con todo*	*-Ahora bien* *-Por el contrario* *-A no ser que*
C2	*-Mas*	*-Así* *-Porque* + negación *-Tan(to)... como* *-Ya...ya/que...que*	*-Antes al contrario* *-Antes bien* *-Con eso y todo* -Así y todo	

Prestando atención a la tabla, se observa que existen algunas partículas que aparecen en los tres ámbitos planteados, lo cual demuestra la relación existente entre función contraargumentativa y las partículas clasificadas adversativas, concesivas y contraargumentativas, así como nos permite estudiarlas juntas.

Este panorama al que se tienen que enfrentar los profesores y creadores de materiales es complejo, pues no soluciona cómo ha de llevarse a clase la contraargumentación. Se ha de

escoger qué explicación -gramatical o funcional- va a ser más adecuada, o cuál va a predominar en el caso de que sea conveniente plantear una combinada. A esta cuestión trataremos de dar respuesta a lo largo de las páginas siguientes. Asimismo, propondremos un contexto de explotación didáctica para enseñar la contraargumentación a "jóvenes enamoradizos".

2. La explicación formal

La primera parada de este pequeño estudio es la explicación formal de los exponentes lingüísticos para contraargumentar, entendiendo por ello las oraciones adversativas, las oraciones concesivas y los conectores contraargumentativos. Como se ha visto en la tabla del PCIC, existen algunas partículas que aparecen tanto en la columna de gramática, como en la de los conectores: *pero*, *aunque*, *sin embargo, no obstante* y *a pesar de*. La diferencia es que los nexos adversativos y concesivos actúan en el ámbito de la oración, frente a los conectores que actúan a nivel discursivo. Es decir, la diferencia entre un *pero* adversativo y un *pero* conector no sería semántica, sino formal: el primer tipo une dos oraciones simples, dando lugar a una oración compuesta, mientras que el segundo conecta ideas de dos oraciones o párrafos diferentes.

En lo que respecta a la relación entre estos conceptos gramaticales, debemos destacar varias consideraciones que dificultan la labor de estudio de la función contraargumentativa. En primer lugar, cabe decir que, históricamente, no existía en las gramáticas un capítulo dedicado a los conectores. Esas partículas, por tanto, se repartían y clasificaban siguiendo la división tradicional de oraciones coordinadas y subordinadas. Por otro lado, que los nexos prototípicos de las oraciones adversativas y concesivas aparezcan también en el capítulo de los marcadores del discurso no ocurre en todas las obras. Esto es porque muchos autores solo entienden como conectores aquellos que funcionan fuera de la oración, tienen movilidad y se sitúan entre pausas, a saber, las locuciones adverbiales frente a las conjunciones o locuciones conjuntivas, según la denominación más habitual. Un ejemplo de esto es la *Nueva Gramática de la Lengua Española* de la RAE (NGRALE 2, 2361). A todo lo anterior hay que añadir que las partículas aquí tratadas no tienen un mismo significado. El PCIC, por ejemplo, distingue, a partir del nivel B2, tres tipos de conectores contraargumentativos diferentes, según el matiz que expresen, como muestra la tabla que adjuntamos a continuación. Así, unos están especializados semánticamente en introducir un argumento contrario, otros en expresar mero contraste y, los últimos, en matizar el primer argumento.

	B2	C1	C2
Introducción de un argumento contrario	*A pesar de* *No obstante*	*Pese a* *Ahora bien*	*Antes al contrario* *Antes bien*
Expresión de contraste entre los miembros	*Mientras que* *En cambio*	*Por el contrario* *Al contrario* *Contrariamente*	
Matización del primer elemento de la argumentación	*De todas formas* *De todas maneras* *De todos modos*	*Con todo*	*Con eso y todo* *Así y todo*

Esta diferenciación semántica entre las partículas del inventario ha provocado que, dentro de las gramáticas, las distintas categorías no tengan la misma consideración como conectores contraargumentativos (o como nexos adversativos y concesivos cuando estos estaban repartidos entre los demás capítulos). En la mayoría se incluyen las locuciones que introducen un argumento contrario; en cambio, en algunas menos las que expresan contraste y, en menos aún, las que expresan matización. Esto no es de extrañar, pues semánticamente las primeras son las contraargumentativas más puras. Precisamente, en NGRALE, en lugar de considerarse una única categoría de conectores discursivos relacionados con la 'oposición', se distinguen dos: los contraargumentativos o adversativos, donde se incluyen los de argumento contrario y contraste; y los concesivos, los que expresan matización.

Si en la distinción entre la columna de "tácticas y estrategias pragmáticas" y la columna de "gramática" del PCIC, ya hemos encontrado ciertas dificultades, estas se incrementan al hacer referencia a la comparación teórica entre oraciones adversativas y oraciones concesivas. La problemática en este caso parte de una complejidad intrínseca a estas nociones. Esto afecta a la definición y descripción gramatical, hasta tal punto que perjudica terminológicamente. El problema se puede resumir en que no existe acuerdo entre los gramáticos a la hora de definir *adversativo* y *concesivo* y, en consecuencia, no se sabe con exactitud a qué partículas se hace referencia cuando se habla en general de uno u otro tipo de oración[1].

La descripción dada en la gramática de tipo tradicional[2], la cual sienta la base que tomarían prestada los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera de la época, es aquella que considera las adversativas y concesivas como oraciones diferentes semántica y gramaticalmente; cada una, además, caracterizada con sus propios nexos. Las oraciones adversativas serían oraciones coordinadas, que significan 'oposición' y cuyo nexo prototípico es *pero*, mientras que las oraciones concesivas serían oraciones subordinadas, que significan 'obstáculo que no impide la realización' y cuyo nexo más representativo es *aunque*.

Esta teoría tuvo vigencia hasta los años 80, época en la que empezó a ser refutada debido a que se comprobó que, en realidad, esa relación obligatoria no se cumple en todos los casos y, así, *pero* puede expresar 'obstáculo que no impide la realización' (*No tiene ninguna carrera universitaria relacionada con la lengua española, pero es un buen profesor de español*[3]*)*, y *aunque*, por su lado, puede precisamente no hacerlo (*Aunque tiene una carrera y un máster relacionados con la lengua, tiene poca empatía con los alumnos*[4]*)*.

Una vez refutada la validez del esquema tradicional, los gramáticos debían romper esa relación obligatoria entre sintaxis y semántica y escoger a qué ámbito referirse

1. Para profundizar en el estudio de la problemática teórica entre los conceptos *adversativo* y *concesivo*, se puede leer el trabajo de Hernández Lucas en las *Actas del XXVIII Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas.*

2. Por orden cronológico, las gramáticas tradicionales están representadas en nuestra bibliografía por las siguientes obras: Real Academia Española (1931), Gili Gaya (1943), Alonso del Río (1962), Marcos Marín (1972), Sánchez Márquez (1972), Real Academia Española (1973) y Alcina y Blecua (1975).

3. No tener una carrera relacionada con la lengua es un obstáculo -en principio- para ser buen profesor en esa materia, al menos esa es la idea que está en la sociedad.

4. Tener poca empatía con los alumnos no es un obstáculo para tener una carrera y un máster. Parece que no tiene que ver una cosa con la otra.

al hablar de lo adversativo y concesivo. Esto produjo varios resultados posibles. El primero de ellos consiste en extraer de la ecuación la relación con la semántica. Para ellos, las adversativas son oraciones de tipo coordinado, las concesivas de tipo subordinado y *pero* y *aunque* son, respectivamente, sus nexos prototípicos. Ambas pueden significar 'obstáculo que no impide la realización' y 'oposición'. Esta es la solución más habitual, la no marcada, que se encuentra en las gramáticas generales publicadas desde los años 80 y, por extensión, en los manuales de enseñanza y otro tipo de obras que toman la base teórica de ellas[5]. En la segunda postura, lo que se tiene en cuenta para describir una oración como adversativa o concesiva es la semántica, por lo que lo eliminado del esquema tradicional es la diferencia sintáctica entre coordinación y subordinación. De esta forma, las adversativas son oraciones que indican 'oposición' y las concesivas 'obstáculo inoperante'. Hipotéticamente ambos tipos pueden utilizar nexos coordinados y subordinados, pero se da el caso de que en español, la 'oposición' no puede expresarse mediante un esquema subordinado. Para esta teoría, por ejemplo, la conjunción coordinada *pero* podría ser adversativo o concesivo, según indique 'oposición' u 'obstáculo'. Esta solución se encuentra principalmente en estudios monográficos sobre las adversativas y concesivas[6]. Existe una tercera explicación[7] que tuvo cierta vigencia en la primera época tras el rechazo del esquema tradicional y es la que considera adversativas y concesivas como un mismo tipo de oración, denominadas habitualmente *bipolares* o *interordinadas,* que no se diferencian ni en lo sintáctico ni en lo semántico[8].

	Terminología	**Sintaxis**	**Semántica**
Gramática tradicional	*Adversativo*	Coordinación	'oposición'
	Concesivo	Subordinación	'obstáculo inoperante'
Solución 1	*Adversativo*		'oposición'
	Concesivo		'obstáculo inoperante'
Solución 2	*Adversativo*	Coordinación	
	Concesivo	Subordinación	
Solución 3	*Adversativo o concesivo*	Interordinación	'oposición' en general

Todo lo dicho hasta este momento demuestra el complejo panorama que se encuentran tanto los profesores de español como los creadores de materiales. Tenemos un inventario de recursos lingüísticos clasificados en tres lugares diferentes en las gramáticas y el PCIC, pero cuya diferenciación no es tan evidente en la práctica, como demuestra que entre los autores exista un baile de exponentes en las categorías de conectores contraargumentativos, nexos adversativos y nexos concesivos.

5. De la bibliografía seleccionada, las obras que pertenecen a esta teoría son: Rivarola (1980), Vera Luján (1981), Mariner Bigorra (1985), Alarcos (1994), Fuentes Rodríguez (1998), Bosque y Demonte (1999) y NGRALE (2009) (ordenadas cronológicamente).
6. Lázaro Mora (1982), Lavacchi y Nicolás (1994) y Abusamra, Raiter y Zunino (2012)
7. Se pueden encontrar otras soluciones particulares, pero destacamos solo las tres tendencias habituales.
8. Esta corriente fue inaugurada por Guillermo Rojo en la obra *Cláusulas y oraciones* y la siguen Rodríguez Sousa (1979), Rivas (1989), Cortés Parazuelos (1993), Moya Corral (1996) y Hernández Paricio (1997).

¿Qué debemos hacer, pues? ¿Cuál de todas las corrientes gramaticales es más adecuada? Para responder debemos recordar que en el **comunicativismo, metodología** que se promulga en el PCIC, el objetivo de la enseñanza no debe ser "el *conocimiento*" sino "la capacidad de *usar* la lengua" (*PCIC*, 1, 205). La gramática, por tanto, no es más que uno de los componentes de la lengua que se enseñan, no el predominante. Es más, en esta obra se afirma que todos los componentes e inventarios "se relacionan entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua" (PCIC 1, 35), por lo que debemos tener en cuenta que la explicación gramatical, de existir, no será foco de la explicación.

Nuestra solución a estas dificultades es que en clase no debemos etiquetar gramaticalmente los exponentes contraargumentativos. Si no hay acuerdo siquiera entre los gramáticos especializados, ¿por qué confundir a nuestros alumnos? Creemos, entonces, que se deben enseñar las adversativas, las concesivas y los conectores contraargumentativos en función de su uso comunicativo como partículas que expresan oposición, sin importar realmente las categorías a las que pertenecen. Esto no quiere decir que no vaya a haber explicaciones de tipo gramatical, sino que estas estarán enfocadas en la caracterización sintáctica peculiar de cada nexo. Entre los aspectos ineludibles, por ejemplo, está la explicación del funcionamiento de estos nexos dentro de la oración, ya que algunos tienen movilidad e irán entre pausas –locuciones adverbiales como *sin embargo* y *no obstante*-, frente a otros que, en cambio, solo funcionan encabezando su oración –conjunciones o locuciones conjuntivas como *aunque* y *si bien*[9]-. Asimismo, será necesario para ellos aprender qué modo puede llevar el verbo que les acompaña, por ser significativa la elección de indicativo y subjuntivo y al no tener todos la posibilidad de elección. Justamente, en los aspectos que de forma irremediable se han de incluir en los materiales didácticos no parece existir hoy día discordancia teórica.

Un ejemplo del método propuesto es que ya no importaría la existencia de dos *aunques* diferentes, uno concesivo prototípico y otro adversativo (mencionado por todas las gramáticas -tradicionales y modernas- y el PCIC). Para los aprendices de español habría una partícula, *aunque,* que pueden usarse para contraargumentar y que se diferencia de otras del mismo tipo por tener sus propios matices semánticos, sus propias marcas de registro y sus propias características gramaticales, como son, entre otras, que se sitúa al inicio de su oración, que puede invertirse con respecto a la principal y que el verbo que la sigue puede ir en indicativo y subjuntivo.

3. La explicación funcional

Tras recoger en el apartado anterior lo que concernía al aspecto gramatical de la contraargumentación, en este epígrafe vamos a plantear cuestiones del ámbito funcional, relacionadas con el uso de la lengua de parte de los hablantes.

Entre el exhaustivo inventario de funciones que recoge el PCIC, aparece la de "presentar un contraargumento", cuyas partículas ya se han recogido anteriormente en este

9. No es necesario tampoco utilizar la etiqueta "conjunción" o "locución" en clase, pero los alumnos sí tendrán que conocer el comportamiento en cuanto a la movilidad y colocación.

trabajo. La novedad que bajo este epígrafe incluimos es el mecanismo que opera al llevar a cabo la contraargumentación. Según el PCIC, esta función presenta un esquema en el que en la primera parte se produce una expresión de afirmación o certeza en la que se muestra acuerdo con algo dicho por el interlocutor y una segunda parte en la que se dice algo que de alguna manera se opone a ello y que está introducida por una partícula contraargumentativa. En la tabla siguiente se recoge el esquema contraargumentativo completo del PCIC.

A1	*-Sí, pero* -Repetición de la opinión / Valoración + *pero*
A2	*-Sí, es verdad, pero* *-Sí, estoy de acuerdo, pero*
B1	*-Tienes razón, pero / aunque* *-Sí, es cierto, pero / sin embargo* *-Sí, pero también es verdad /cierto que* *-Sí, pero / aunque por otra parte*
B2	*-Bueno / ya, pero* *-De acuerdo, pero...* *-Puede que sí / no, pero...* *-Puede que tengas razón, pero...* *-No dudo (de) que..., pero / no obstante* *-Sí, pero no / tampoco se puede / debe olvidar que...* *-Sí, pero al mismo tiempo...*
C1	*-No te hace falta razón, pero / sin embargo / ahora bien / por el contrario* *-No hay duda de que... a no ser que...* *-Ya no digo que (no) ... pero / sin embargo / ahora bien* *-En eso me has convencido, pero / sin embargo / ahora bien*
C2	*-No (te) digo que no, pero / sin embargo / ahora bien* *-No (te) niego que... pero / sin embargo / ahora bien* *-No te discuto que... pero / sin embargo / ahora bien* *-Yo no diría tanto, lo que yo creo es que...* -Repetición del aspecto que se cuestiona (+ contraargumento)

Lo que se puede reprochar al PCIC es que solo contempla en estos recursos el esquema "aceptación de algo dicho por el interlocutor + conector contraargumentativo", cuando no es necesario utilizar una expresión de certeza que haga referencia a lo dicho por el interlocutor para que exista contraargumentación.

En las gramáticas tradicionales se definía el significado de las adversativas y concesivas simplemente como de 'oposición' entre dos oraciones, pero esto no era así exactamente. Anscombre y Ducrot aportaron algo que cambió la descripción de estas nociones: concebir la 'oposición' de estas nociones desde una perspectiva pragmática y argumentativa, pues lo que se opone está en el plano argumentativo. Existe contraar-

gumentación en este tipo de oraciones porque existe un esquema en el que una parte argumenta a favor de una conclusión y la otra argumenta a favor de otra conclusión, contraria a la primera (1976, 28). Este esquema se cumple en los ejemplos del PCIC, pero también en cualquier otra oración en la que no se haga referencia a lo argumentado por el interlocutor, sino por uno mismo. Por ejemplo, en *Aunque tiene una carrera y un máster relacionados con la lengua, tiene poca empatía con los alumnos,* "tener una carrera y un máster" argumenta a favor de ser un buen profesor, pero en la segunda parte "tener poca empatía" argumenta a favor de lo contrario, de no ser un buen profesor. Los nexos adversativos y concesivos y los conectores contraargumentativos comparten esta significación. Si volvemos a la tabla de la introducción, podemos constatar que, en comparación, son muchas menos las partículas de la columna de la función que las del aspecto gramatical o la de conectores. El motivo es que, como se ha visto, la función "expresar un contraargumento" está en esta obra restringida solo al contexto ya mencionado y, otros nexos contraargumentativos difícilmente encajan en él. Los estudiantes no solo deben practicar con esta función en los contextos de uso en los que se contraargumenta contra la opinión del interlocutor ya que existen otros como, por ejemplo, cuando sopesamos los pros y los contras de algo a la hora de tomar una decisión.

No se incluyen en el PCIC, porque no es una obra escrita para tal fin, las diferencias de matiz entre los distintos nexos contraargumentativos, algo que de vital importancia para aprender a usarlos de forma adecuada. Por tanto, los creadores de materiales tendrán que acudir a otras obras para que en la unidad didáctica de la función que nos ocupa sí se tengan en cuenta. Por ejemplo, no es lo mismo usar *aunque* que *y mira que*, a pesar de que con ambos se contraargumente. Los estudiantes deben saber que *y mira que* aporta, además, un matiz de cantidad con "reproche o recriminización" (Borrego, 2014, 326).

Cabría destacar también, que puede haber contraargumentación sin nexo, o con nexo que no sea del tipo mencionado. La oposición en este caso tiene que quedar clara en el contexto, como en el siguiente fragmento de una conocida canción: *la gente me señala, me apunta con el dedo, susurra a mis espaldas y a mí me importa un bledo.* Sin embargo, esto no se puede regular y aparecer en el PCIC porque las posibilidades son infinitas; ahora bien, los profesores pueden contemplar incluir la yuxtaposición y los nexos copulativos en la práctica de la contraargumentación de algunos niveles.

Existen otras 25 funciones comunicativas de las planteadas por el PCIC en las que hay presencia de las partículas contraargumentativas, especialmente *pero*. Algunos ejemplos de estas funciones son: "denegar permiso", "rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación", "dar permiso con objeciones", o "aceptar con reservas". Todas ellas contienen de alguna manera una 'oposición'. En las dos primeras, se va a producir un rechazo y el hablante evita ser brusco por cortesía por medio de la incursión de algo positivo argumentativamente, como una disculpa o una justificación. A esto se contrapone, usando una partícula de las aquí estudiadas, lo que en realidad pesa en la argumentación, esto es, el rechazo (*lo lamento, pero…*). En las dos últimas funciones ejemplificadas la oposición se da porque algo se está aceptando con "objeciones o reservas". Lo que se acepta y sus objeciones son opuestas argumentativamente. Un ejem-

plo de estas funciones es el recurso "*bueno, vale, pero...*", propuesto para un nivel A2 en esas dos funciones. Como se ve, opera el mismo esquema que en la función "expresar un contraargumento": hay una primera parte en la que algo es aceptado y después un argumento en contra.

Cabe señalar llegados a este punto que, como se ha comprado a lo largo de estas páginas, no aparece la conjunción adversativa *sino* entre los recursos para contraargumentar. Esto es porque en realidad tiene un significado más específico que el de 'oposición': la 'corrección'. Así pues, nos situamos en una función comunicativa diferente, la de "dar información corrigiendo una información previa" según la denominación del PCIC. Es de justicia mencionar en este punto la *Gramática comunicativa* de Matte Bon que, con un enfoque didáctico, organiza los contenidos en dos volúmenes, uno de los cuales presenta la información "de la idea a la lengua", es decir, partiendo de una función comunicativa, lo cual diferencia esta obra de otras también de corte didáctico. Esta gramática también coloca *sino* separado de *pero* y los demás, en este caso en un amplio capítulo titulado "corregir, oponer, contrastar informaciones", dentro de una noción más específica de corrección mediante sustitución de un elemento que se niega. Todo lo anterior demuestra que, en realidad, hay una mayor separación en cuanto al uso de la lengua entre *pero* y *sino* que entre *pero* y *a pesar de que*. En consecuencia, a pesar de que habitualmente comparten la etiqueta de "coordinada adversativa", al no usarse para comunicar lo mismo, no son de la misma función y creemos que deban aparecer juntas en la unidad en la que se trabaje la función contraargumentativa.

Somos conscientes de que el par *pero-sino* produce dificultades a los estudiantes de determinadas lenguas en las que se usa *pero* con ambos significados; sin embargo, creemos conveniente programar las clases entorno a las funciones comunicativas que estas partículas desempeñan, por separado, para que, de esta forma, los alumnos asocien desde el primer momento cada función con unos nexos determinados, que se van adquiriendo contextualizadamente. Recomendamos que solo cuando el profesor detecte confusión entre *pero* y *sino* –y siempre y cuando ya se hayan explicado las funciones asociadas a cada uno- se puede llevar a clase ejercicios específicos en los que se trabaje el contraste entre ambas.

4. Explotación didáctica

Tras haber recogido en las páginas anteriores todo lo relativo a la función contraargumentativa, es el momento de proponer un tema de explotación didáctica con el que se pueda trabajar la contraargumentación. El objetivo que nos propusimos fue encontrar una trama que, en primer lugar, fuera adaptable a todos los niveles de aprendizaje, que, además, posibilitara la creación de múltiples ejercicios de todas las destrezas y, por último, que fuera divertida, de un trasfondo cotidiano y poco trascendente, para fomentar que todos los alumnos debatan. Queríamos alejarnos un poco de la seriedad de los temas que se suelen plantear en los manuales cuando se trabaja la contraargumentación, ya que los jóvenes más o menos en edad universitaria -el tipo de alumnado en el que se ha pensado para nuestra propuesta- aún quieren aprender español a la vez que se divierten en la medida de lo posible.

El tema escogido que a nuestro juicio cubre los objetivos planteados es el de la elección de un pretendiente amoroso de entre varios candidatos. Precisamente, pensamos que el hecho de que los jóvenes sean los que en términos estadísticos tienen una mayor inestabilidad amorosa y menores reparos a hablar de ella es la razón por la que esta temática puede ser atractiva para ellos. Todo ello nos ha llevado a calificarles de manera humorística en nuestro título como "jóvenes enamoradizos".

Es conveniente que el profesor cree para la unidad unos personajes estereotipados, propios de las comedias románticas de cine o televisión. Un ejemplo de ello es que el protagonista entorno al que gira la unidad sea una chica con problemas amorosos típica de este género, que se encuentre inesperadamente con tres pretendientes, de los que se tenga que discutir sus aspectos positivos y negativos. El éxito de la unidad depende de las características que se planteen para los pretendientes. Todos ellos deben tener cualidades y defectos, rasgos buenos y malos para ser escogido de tal manera que a los alumnos les cueste quedarse con uno y que haya diversidad de opiniones. Los rasgos físicos y psicológicos de los pretendientes pueden ser moldeables y ser adaptados a todos los niveles siguiendo lo que el PCIC recoge en el capítulo de las nociones específicas, dentro de los apartados "Individuo: Dimensión física" y "Individuo perceptiva y anímica". Para añadir actividades y perspectivas desde las que tratar la contraargumentación deben aparecen otros personajes, como por ejemplo unas amigas de la protagonista que le aconsejan según sus propios intereses egoístas; unos padres pesados que quieren opinar de todo lo que le ocurre a la hija; un ex novio al que esta detesta, etc. Si los personajes están bien caracterizados, pueden ser recuperados en otras unidades didácticas, tengan o no como objeto de estudio la contraargumentación.

Es algo habitual en los métodos de enseñanza que la función contraargumentativa solamente aparezca en manuales de niveles altos, principalmente B2 y C1. Además, las unidades en las que aparece suelen tener como objetivo la adquisición conjunta de conectores del discurso de distintos tipos, no solo contraargumentativos, y sus ejercicios los trabajan, por lo general, de manera contrastiva. En los mismos manuales, estas unidades se diferencian de aquellas en las que se explica la diferencia entre indicativo y subjuntivo en las oraciones concesivas o de esas otras en las que se enseña la diferencia entre *pero* y *sino*. Como se ha mostrado a lo largo del trabajo, defendemos un método en el que las unidades se presenten con foco en la función contraargumentativa, sin importar la categoría a la que pertenezcan las partículas que se incluyan. Pensamos, por tanto, que en todos los niveles debe incluirse la presencia de esta función, incluso en los niveles A1 y A2 en los que el único exponente propuesto por el PCIC es *pero.* Cabe destacar, no obstante, que si atendemos a las escalas descritas en el *Marco común europeo de referencia*, sí que es cierto que el B2 y C1 son los niveles en donde mejor encaja la argumentación, pues la escala global del B2 se caracteriza porque los alumnos pueden "defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones" (MCER, 26). Otra razón para lo anterior es que a partir del B2 aumenta considerablemente la cantidad de partículas contraargumentativas de diversos comportamientos sintácticos que el alumno debe aprender, y se enseña el contraste entre indicativo y subjuntivo de las partículas que funcionan como *aunque*.

El tema amoroso ha sido escogido también por el manual *Aula 1* de la editorial Difusión, como trasfondo de un ejercicio (Corpas *et ál.* 2003, 75) situado dentro de una unidad en la que se trabajan contenidos funcionales de cualidades y defectos, con el objetivo final de ser capaces de elegir cocinero, chófer y guía turístico para una pasar unos días de camping. El citado ejercicio es una explotación didáctica de un texto en el que una chica habla de dos pretendientes. La tarea consiste en extraer las cualidades de estos y opinar cuál sería el mejor de ellos. No se enseña a lo largo de la unidad ningún nexo contraargumentativo, pero tiene cierta presencia *pero* -el específico del nivel A1 en el que se sitúa este manual-, el cual, por ser el más básico de todos y funcionar de forma similar en las demás lenguas, no es necesario señalar explícitamente. De hecho, entre las especificaciones de los contenidos de esta unidad no lo encontramos. Este ejercicio demuestra que la contraargumentación se puede llevar a cabo en todos los niveles y que no hay que esperar a niveles por encima del B1 para incluirlos en textos complejos con muchos conectores.

6. Conclusiones

Como se ha visto a lo largo de estas páginas, la función contraargumentativa presenta ciertas complicaciones derivadas en parte de las características gramaticales de los exponentes que se utilizan para ello. Esto afecta en la aplicación a la enseñanza de español como lengua extranjera, pues ha provocado la existencia de ciertas manías asentadas procedentes de una etapa metodológica anterior de mayor peso en la gramática. Adaptándonos al modelo actual, creemos que, independientemente de la diversidad sintáctica y formal de las partículas contraargumentativas, no debemos perder la perspectiva comunicativa, el objetivo que se persigue con ellas: argumentar en contra de un argumento anterior. Por consiguiente, partículas que normalmente se han enseñado por separado quedarán ahora agrupadas, como las concesivas *aunque* y *a pesar de que* y los conectores *sin embargo* y *no obstante*; de la misma manera que otras que aparecían siempre explicadas en una misma unidad deberán ahora separarse al no tener el mismo objetivo comunicativo, como *pero* y *sino*. Asimismo, un exponente podrá aparecer a lo largo de los contenidos de un programa didáctico tantas veces como funciones pueda expresarse con él. Esto ocurre precisamente con algunos de los contrargumentativos estudiados, especialmente *pero*, que en un mismo libro podrá tener presencia en varios temas, como en uno en el que se trabaje con excusas y justificaciones y en otro en el que se enseñe a interrumpir al interlocutor de forma cortés. Eso sí, aunque adquiera pragmáticamente distintos matices, el sentido primario de contraargumentación siempre estará presente.

Por otro lado, no deben importar, a nuestro juicio, las "etiquetas" gramaticales. La gramática está supeditada al uso de la lengua y, por tanto, solo será necesario explicar en términos gramaticales aquello que a los estudiantes les sirva de cara a "usar" adecuadamente esos exponentes para conseguir el objetivo contraargumentativo. Así, un estudiante sabrá por qué **pero hace frío, saldré* y **saldré, pero haga frío* son secuencias agramaticales en español; sin embargo, que *pero* sea una conjunción adversativa no es un dato necesario para llegar a ello

Referencias Bibliográficas

ABUSAMRA, V., RAITER, A. y ZUNINO G.M. (2012): "Concesividad y adversatividad. ¿Relaciones de contracausalidad?", *Exlibris. Revista del Departamento de Letras*, 1, 312-331.

ALARCOS LLORACH, E. (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.

ALCINA FRANCH, J. y BLECUA J.M. (1975): *Gramática española*, Barcelona: Ariel.

ALONSO DEL RÍO, J. (1962): *Gramática española*, Madrid: Giner.

ASCOMBRE, J. C. y DUCROT O. (1976): "Deuxmais en français", *Lingua*, 43, 23-40.

ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española,* Madrid: Espasa Calpe.

BORREGO NIETO, J. (dir.) (2014): *Gramática de referencia para la enseñanza del español. La combinación de oraciones*, Salamanca: Universidad de Salamanca.

BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa.

CONSEJO DE EUROPA (2002 [2001]): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: Anaya.

CORPAS, J., GARCÍA, E., GARMENDIA A. (2003): *Aula 1. Curso de español*, Difusión: Barcelona.

CORTÉS PARAZUELOS, M.ª E. (1993): "'Bipolares' al servicio de la 'concesividad': Causales, condicionales y adversativas", *Verba*, 13: Universidade de Santiago de Compostela, 221-254.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1998): *Las construcciones adversativas*, Madrid: Arco Libros.

GILI GAYA, S. ([1943] 1990): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Vox.

HERNÁNDEZ LUCAS, M. (en prensa): "Conceptos en conflicto: oposición, adversatividad y concesión en la Lingüística Hispánica", *Actas del XXVIII Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas* (Pamplona, 16-18 de octubre de2013).

HERNÁNDEZ PARICIO, F. (1997): "Adversatividad, concesión, restricción: relaciones lógicas y sintácticas", *Grammar-temas,* 2, 157-229

LAVACCHI, L. y NICOLÁS MARTÍNEZ, M.C. (1994): "Oraciones de *aunque* y *pero*", *Verba 21*: Universidade de Santiago de Compostela, 257-278.

LÁZARO MORA, F. A. (1982): "Sobre *aunque* adversativo", *Lingüística Española Actual*, 4/1, 123-130.

MARCOS MARÍN, F. (1972): *Aproximación a la gramática española,* Madrid: Cincel.

MARINER BIGORRA, S. (1985): "Sistema de oposiciones de las adversativas castellanas", VV. AA., *Philologica hispaniensa: in honorem Manuel Alvar*, Madrid: Gredos, 2, 445-452.

MARTÍN PERIS, E. (dir.) (2007): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL, http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele [consulta: 28/10/2014]

MATTE BON, F. (1995 [1992]): *Gramática comunicativa del español*, Madrid: Edelsa.

MOYA CORRAL, J. A. (1996): *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de "pero" y "aunque"*, Granada: Universidad de Granada.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1931): *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.

RIVAROLA, J. S. (1980): "Las construcciones concesivas y restrictivas en español (hipotaxis y parataxis), G. Bellini (ed.), *Actas del VII Congreso Internacional de Hispanistas*, Roma, Bulzoni, 2, 865-874.

RIVAS, E. (1989): "Observaciones sobre las concesivas. Su comparación con las condicionales y las adversativas", *Verba*, 16: Universidade de Santiago de Compostela, 237-255.

RODRÍGUEZ SOUSA, M.ª E. (1979): "La adversatividad en español", *Verba,* 6, 235-312.

ROJO, G. (1978): *Cláusulas y oraciones*, *Verba,* Anejo 14: Universidade de Santiago de Compostela.

SÁNCHEZ MÁRQUEZ, M. J. ([1972] 1982): *Gramática moderna del español. Teoría y norma*, Buenos Aires: Ediar.
VERA LUJÁN, A. (1981): "En torno a las oraciones concesivas: concesión, coordinación y subordinación", *Verba*, 8: Universidade de Santiago de Compostela, 187-203.

La disponibilidad léxica como propuesta de investigación docente. Análisis en alumnos inmigrantes no hispanohablantes

María Herreros Marcilla
Universidad de Salamanca

1. Planteamiento general

Actualmente, y en lo que concierne a la enseñanza de segundas lenguas, se acepta de manera generalizada que el léxico[1] es un factor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta idea cobra fuerza a partir de los años setenta, cuando proliferan estudios relativos al conocimiento léxico. Se evidencia así un cambio de perspectiva, que camina desde la consideración del léxico como un elemento periférico en el aprendizaje de lenguas hasta la revalorización e integración del mismo. Esta relevancia emerge de teorías como el análisis del discurso, la lingüística de texto, la pragmática, la psicolingüística y la lingüística cognitiva (Bartol Hernández 2010: 86). Además, nuevos enfoques ligados a la enseñanza de segundas lenguas enfatizan este planteamiento. El comunicativo ya presta importancia al léxico, si bien, es el enfoque léxico (Lewis 1993; 2000) el que más transcendencia le ha otorgado. Este reflexiona sobre el proceso cognitivo del aprendizaje del léxico, estableciendo que debe ser el centro del aprendizaje.

En este sentido, Michael Lewis defiende la relevancia del léxico, indicando que la cantidad de unidades léxicas que un alumno llega a adquirir es clave en el progreso del conocimiento de una lengua. Asimismo, esta importancia se evidencia en el MCER (2002: 149), donde además de enfatizar en la competencia léxica, considerándola parte de la competencia lingüística, se hace hincapié en la necesidad de realizar una selección léxica previa en pro de la transparencia y la coherencia didáctica. Centrándonos en esta idea de selección, diremos que esta se puede desarrollar conforme a diferentes criterios, bien sean subjetivos bien objetivos. Reparando únicamente en aquellos objetivos, destacan los estudios de frecuencia léxica[2], así como los de disponibilidad léxica (en adelante, DL). Estos últimos se basan en aquellas palabras o conceptos[3] que un hablante activa como reacción a un estímulo temático concreto. No parece necesario detallar las características de estos estudios[4], pues no es la finalidad de esta comunicación; sin embargo, sí es interesante realizar una prospección sobre la utilidad de estos aplicados a la práctica y a la investigación docente.

1. Conceptualmente, utilizamos el término *vocabulario* cuando hacemos referencia al conjunto de unidades léxicas que un hablante actualiza en el discurso, mientras que con el término *léxico*, referenciamos el conjunto de vocablos, lexemas, voces o palabras que integran el sistema de la lengua. Así lo indican autores como Genouvrier y Peytard (1970: 179-244), Justicia (1995: 16) y Gómez Devís (2003: 40).
2. El léxico frecuente hace referencia al número de casos que se repite un vocablo en una medición. Emerge a principios de la década de los cincuenta con los postulados de la léxico-estadística.
3. Esta distinción es significativa, ya que no es lo mismo considerar un centro como *léxico* que como *conceptual*. En el primer caso se trata de extraer repertorios de palabras, mientras que en el segundo se analizan conceptos mentales.
4. Caracterización analizada por investigadores como Borrego Nieto y Hernández Muñoz (2004) o Bartol Hernández (2006; 2010), entre otros.

2. Aportaciones de los estudios de disponibilidad léxica en el marco educativo

Las aplicaciones de los estudios de DL son múltiples. Entre ellas, destacan contribuciones conocidas a ciencias como la dialectología, la lexicografía, la sociolingüística, la psicolingüística, la neuropsicología cognitiva, la etnolingüística y la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas. Atendiendo a esta última, y como anteriormente mencionamos, una correcta gradación léxica contribuye a una adecuada planificación léxica. En esta línea de investigación, sobresalen estudios como el de Carcedo (2000), Samper (2002) o Sandu (2013).

Pero, además, se advierte que una adecuada gradación léxica no solo beneficia a la enseñanza de segundas lenguas, sino que también favorece la enseñanza de la L1. A este respecto, ya López Morales (1984) recalcó la necesidad de graduar el léxico para su enseñanza a preescolares y, por tanto, para realizar una correcta planificación léxica. A propósito de ella, el sociolingüista señala:

> Una vez seleccionado el vocabulario base puede procederse a la tarea de graduarlo. La determinación de cuántas y cuáles palabras serán incorporadas en cada año y en cada una de sus unidades es un trabajo que requiere de consideraciones especiales. Debe tenerse en cuenta: a) la frecuencia de las categorías gramaticales y b) su funcionalidad dentro de la oración.

Por otra parte, los estudios de DL benefician directamente a la investigación docente encaminada a la creación de diccionarios. Prado Aragonés (2010) señala que dentro de la lexicografía didáctica podemos distinguir entre diccionarios infantiles, diccionarios escolares y diccionarios de aprendizaje, entendiendo estos últimos como aquellos destinados al aprendizaje de la lengua española. Pues bien, en la elaboración de todos ellos, la autora manifiesta la importancia de establecer criterios objetivos para seleccionar el léxico. Igualmente, Ávila Martín (2010) a propósito de la selección del léxico en los diccionarios para la enseñanza de la lengua materna defiende la utilización de criterios científicos, tales como la DL.

Dicho esto, podemos decir que estos estudios no solo se perfilan relevantes para la enseñanza de lenguas, sino que en términos generales son ventajosos para la didáctica, entendiendo la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes materias educativas. En este sentido, sabemos que a través de estas investigaciones se puede comprobar la adquisición de léxico y/o conceptos mentales relativos a diferentes parcelas de la realidad. Si atendemos a los dieciséis centros de interés (en adelante, CI) prototípicos con los que habitualmente se ha trabajado[5], tal vez no juzguemos adecuado el método de análisis para todas las investigaciones y prácticas docentes; ahora bien, sabemos que estos centros pueden modificarse según la finalidad de cada estudio. Así las cosas, son varios los estudiosos que han incorporado nuevos CI adaptándolos a

5. Estos centros son: *Partes del cuerpo, La ropa, Partes de la casa, Los muebles de la casa, Comidas y bebidas, Objetos colocados en la mesa para la comida, La cocina, La escuela, Calefacción e iluminación, La ciudad, El campo, Medios de transporte, Trabajos del campo y del jardín, Animales, Juegos y diversiones* y *Profesiones y oficios.* Habitualmente se han utilizado en los estudios del Proyecto Panhispánico de disponibilidad léxica.

sus finalidades concretas. Un ejemplo de adaptabilidad lo encontramos en Fernández Merino (2013), quien en su investigación con inmigrantes adecúa los CI a su propósito de estudio. Para ello, diseña centros acordes a las características propias del grupo de informantes. En concreto, introduce dos centros, *Administración pública* e *Ir de compras,* con la intención de vislumbrar el "mínimo dominio[6]" que sus informantes deberían poseer respecto al español. Otros ejemplos se advierten en Hernández Muñoz (2004) con el centro *Inteligencia,* introducido con el propósito de experimentar con campos conceptuales abstractos, Prado y Galloso (2005; 2008) con *Inmigración*, debido al contexto de la zona de su estudio, Ahumada (2006) con el centro *El olivo y el aceite* en su léxico disponible de Jaén, etc.[7]

En el terreno didáctico, esta idea de adaptabilidad es extrapolable a las diferentes materias educativas. En este sentido, y dependiendo de la finalidad de cada docente, se pueden incorporar diferentes CI acordes a distintos objetivos. Estos pueden ser varios, a saber: realización de un análisis previo de necesidades, las cuales pueden ser tanto cognitivas como socioculturales, contextualización de contenidos, evaluación[8] de contenidos, diseño de contenidos curriculares, planificación lingüística, realización de torbellinos de ideas[9], etc. Pongamos por caso un docente de Lengua Castellana y Literatura que pretenda conocer la conceptualización de sus alumnos en torno a diferentes aspectos literarios. Este podría utilizar centros como: *Literatura, Novela, Poesía, Teatro español,* etc. y, de ese modo, realizar una evaluación inicial. Estos mismos centros le serían útiles para realizar un torbellino de ideas. De la misma manera, un profesor de Biología cuyo interés sea explicar las diferentes clases de animales puede contextualizar contenidos a través de centros como: *Los mamíferos, Los anfibios* o *Los reptiles* y así, comprobar los conceptos que los alumnos actualizan en torno a dichos temas.

En nuestro caso concreto, y centrándonos en la perspectiva de un profesor de español, podemos ejemplificar diferentes situaciones. Por ejemplo, un docente cuya pretensión sea comprobar el nivel de sus alumnos puede utilizar diferentes centros para conocer la competencia léxica de estos. Como consecuencia, el hecho de que un alumno actualice veinte términos en un determinado centro previsiblemente demostrará una mayor competencia léxica frente a otro que actualice tres. Con esta actividad, se pretende conocer el nivel medio del grupo y, en consecuencia, adaptarse al mismo. Otra situación se puede ejemplificar con la introducción de un tema, por ejemplo, el de la ropa. En este contexto, podríamos optar por diferentes centros, tales como: *Tipos de zapatos* o *Complementos*, de modo que los contenidos que posteriormente se expliquen queden contextualizados, al tiempo que indirectamente se realiza una evaluación de contenidos previa. Por otra parte, cuando el objetivo sea diseñar contenidos curriculares se pueden seleccionar centros del tipo: *Administración pública* (Fernández Merino 2013), *La escuela, España*[10], etc. y, en consecuencia,

6. Refiérase al estudio de las necesidades comunicativas de la población inmigrante de nivel A1.1.
7. Para ampliar los ejemplos de nuevos centros de interés incorporados a los estudios de disponibilidad, consúltese la recopilación que realiza Tomé Cornejo (2010).
8. Recuérdese que la evaluación debe ser sistemática, continua y formativa a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
9. Estrategia conocida también como *brainstormin* o lluvia de ideas. Centrada en el alumno, está ideada para adquirir y/o desarrollar conocimientos a través de la recopilación de una serie de ideas.
10. Centro ya utilizado por Rodríguez Menduiña (2010), Rubio Sánchez (2012) y Herreros Marcilla (2013).

comprobar el léxico y los conceptos que los informantes evocan[11]. Por último, un profesor que pretenda conocer cuál es la visión cultural de sus alumnos respecto a España o a Hispanoamérica podría utilizar centros como *España* o *Hispanoamérica*. Esta técnica se presenta realmente útil en el avance del desarrollo de la competencia intercultural[12].

Ligado a este último ejemplo, advertimos que los estudios de disponibilidad se perfilan muy útiles en favor de la tan deseada escuela inclusiva. Este concepto se sustenta bajo el de enseñanza comprensiva, que aspira a ofrecer las mismas oportunidades de formación, sin distinción de clases sociales, pretendiendo actuar como un mecanismo compensador de desigualdades. Entendemos que si con diferentes campos podemos entender las pautas socioculturales que se derivan de cada colectivo social[13], en cuanto a que las palabras o conceptos actualizados pueden variar o no según los colectivos, podemos caminar hacia la comprensión y posterior consecución de un aula intercultural.

Con todo, vemos que la adaptabilidad de los CI es un mecanismo docente muy positivo en pro de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dicho esto, parece evidente que al diseñar y adaptar los CI conviene considerar ciertas pautas adecuadas, todas ellas relativas a un óptimo diseño de los centros. Así por ejemplo, si pretendemos medir la competencia léxica de los sujetos, esto es, el número de palabras que actualizan, conviene diseñar centros con una categoría concreta, bien definida, que no plantee dudas de interpretación[14]. Por el contrario, cuando se pretendan analizar conceptos mentales será conveniente optar por categorías más abstractas[15]. Del mismo modo, el diseño de los centros variará respecto al tipo de categorías léxicas que se pretenda extraer, pues no es conveniente utilizar el mismo diseño para captar sustantivos, verbos o adjetivos. Tomé Cornejo (2010: 177) aboga por convertir centros como *Objetos colocados en la mesa para la comida* en un guión del tipo *Poner la mesa*, ya que un guión de este tipo "[...] permitirá captar, además de los sustantivos concretos que se recogen bajo la primera etiqueta, un buen número de verbos y algunas unidades superiores a la palabra como puede ser *despejar la mesa*".

3. Del aspecto teórico al práctico: un estudio de campo

3.1 Contextualización

Analizada la parte teórica, pasamos a presentar un estudio de DL, donde podemos advertir algunas de las anotaciones previamente señaladas. La investigación que consideramos se desarrolló en la comunidad autónoma de la Rioja (Herreros Marcilla 2013) y consistió en un análisis comparativo basado en test de disponibilidad léxica entre

11. En este caso se trata del diseño de contenidos curriculares destinados al aprendizaje de ELE por parte de inmigrantes adultos.
12. La competencia intercultural se caracteriza por la introducción de ambas culturas en el aula, esto es, la lengua meta y la del alumno. Según esta perspectiva, ambas culturas se aceptan e integran en una relación de igualdad.
13. Recuérdese la relación de los estudios de disponibilidad léxica con la sociolingüística (Fernández Juncal 2008; 2013).
14. Ejemplos de CI con categorías concretas son*: Comidas y bebidas, La ropa, Partes del cuerpo, Animales*, etc.
15. Ejemplos de CI con categorías abstractas son: *Inmigración* (Prado y Galloso 2005; 2008), *Procesos mentales* (Valencia y Echeverría 1999), *La inteligencia* (Hernández Muñoz 2004), o el ya mencionado *España*, entre otros.

informantes nativos e inmigrantes no hispanohablantes[16] (en adelante INH). Los objetivos establecidos en el estudio fueron tres: realizar un análisis de necesidades previo en torno al alumnado INH, analizar los patrones culturales de los informantes, sospesando las diferencias y similitudes presentes entre ambos grupos y, finalmente, aportar el caudal léxico de ambos grupos.

Contextualmente, cabe decir que el hecho de trabajar con INH nace de un supuesto elemental, la consideración de unas circunstancias específicas que rodean su proceso de aprendizaje. Así las cosas, "se tiende a destacar más los componentes psicosociales y contextuales involucrados en el aprendizaje que otros de carácter cognitivo" (Villalba y Hernández 2004: 1225). En consecuencia, se conforma no una lengua de fines específicos como puede ser el español de los negocios, sino unos destinatarios particulares con unas características generales comunes, como son la inmersión en un proceso de aculturación, la coincidencia de la incorporación al colegio con un momento de desarraigo social y familiar, esto es, el llamado *duelo de la inmigración*, un elemento emocional común conformado por el choque lingüístico, las posibles frustraciones, los miedos, etc. Además, y en el caso de los niveles más altos de enseñanza obligatoria, hay que añadir el hecho de haber atravesado el periodo crítico para la adquisición de una nueva lengua y, en algunos casos, las expectativas por incorporarse lo más rápidamente posible al mercado laboral.

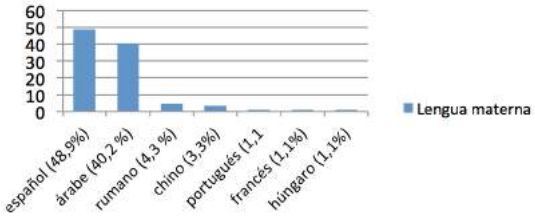
Esta idiosincrasia ha conllevado una nueva realidad en el marco educativo; no obstante, "la diversidad en las aulas ha estado presente desde hace mucho tiempo a través del grupo étnico gitano, aunque no se ha enfocado con ellos el problema educativo desde una perspectiva intercultural" (Navarro 2003: 53-54). Centrándonos únicamente en el fenómeno de la inmigración, en el *Real Decreto de Compensatoria* (1996) se establece que estos estudiantes se incorporen a grupos ordinarios con compañeros españoles según edad y nivel escolar previo, al tiempo que reciben una atención complementaria en programas de compensatoria. Atendiendo a los programas de inmersión, son los criterios administrativos fijados por las diferentes comunidades autónomas los que determinan los programas que se llevan a cabo. En todos los casos, se trata de programas cuyos objetivos desembocan en un bilingüismo aditivo.

3.2 Metodología de estudio

Metodológicamente, la muestra está formada por 92 informantes, todos ellos de cuarto y quinto curso de Educación Primaria. Del conjunto de informantes, encontramos un total de 45 nativos y 47 INH. Dentro de estos últimos, la gran mayoría tiene el árabe como lengua materna, tal y como se puede ver en el gráfico. Se trata de un muestreo intencionado y, por ende, la muestra constituye lo que se denomina una *muestra empírica razonada*.

16. Respecto a la consideración terminológica de *nativos* e *inmigrantes no hispanohablantes*, aclaramos los conceptos. Entendemos por *nativos* aquellos hispanohablantes que tienen el español como L1 y que, además, tienen ascendencia española. En cambio, con el concepto de *inmigrantes no hispanohablantes* aludimos a aquellos informantes que tienen el español bien como L1, bien como L2, pero cuya ascendencia no es hispana. Jurídicamente, sabemos que los hijos de inmigrantes nacidos en España son españoles; pero, sin embargo, en esta investigación no nos interesa tanto su situación jurídica, sino sociolingüística.

Gráfico 1. Lengua materna de los informantes



En cuanto al lugar de recogida de datos, todos los test fueron realizados en enero de 2013 en la ciudad de Calahorra, provincia de La Rioja. Respecto a la prueba, se utilizó la propia de los estudios de disponibilidad; si bien, se adaptó al carácter aproximativo de la investigación. Así, se redujeron los dieciséis CI prototípicos que maneja el Proyecto Panhispánico a seis, seleccionando cinco tradicionales: *El cuerpo humano, Comidas y bebidas, La ciudad, Juegos y distracciones* y *Profesiones y oficios*; y un sexto denominado *España*, introducido con la intención de extraer datos eminentemente culturales. Respecto a la prueba en sí, consta de dos hojas con tres columnas en blanco, hecho que refleja la aplicación de listas abiertas. Estas listas no están encabezadas por el nombre del centro, siguiendo las reflexiones de Julio Borrego (2004: 61), quien aconseja esta práctica ante la posibilidad de que los informantes piensen en un centro antes de empezar a escribir en su columna, acción que modificaría el número de respuestas. Por otro lado, aparece una primera hoja donde se incluyen preguntas de carácter sociolingüístico, necesarias para trabajar con las variables seleccionadas. Estas fueron: *tipo de centro* (público/privado-concertado), *sexo*, *lengua materna* (español/otra) y *años de contacto con el español* (menos de dos/más de dos). En esta comunicación analizaremos exclusivamente las dos últimas variables.

3.3 Análisis cuantitativo

El estudio de las variables seleccionadas se perfila provechoso en favor del análisis de las necesidades previas del alumnado INH, así como de la investigación docente y, en nuestro caso concreto, de la enseñanza del español.

3.3.1 La variable *lengua materna*

Esta variable se diseñó con el propósito de comparar los vocablos actualizados por ambos grupos de informantes, distinguiéndolos en función de su lengua materna[17]. Como vemos en el cuadro, los resultados son los que cabría esperar, puesto que el promedio de palabras de los alumnos cuya lengua materna es el español aventaja a aquellos que tienen otras lenguas. A priori, la superioridad de vocablos en el primer grupo se puede explicar por el nivel de lengua de los INH, hecho que conlleva un menor conocimiento del léxico y con ello, un descenso en el promedio de palabras por informante. Si bien es cierto, en algunos centros el número de vocablos que ac-

17. El concepto de *lengua materna* es ambiguo. Por esta razón, indicamos que nos referimos a la lengua habitual hablada en el seno de la familia.

tualizan aquellos cuya L1 es el español no es claramente superior, como en *Juegos y diversiones* o en *Profesiones y oficios*. Por esta razón, investigaciones futuras deberán precisar la incidencia de esta variable, aumentando el número de centros, introduciendo los datos en programas estadísticos para sopesar su fiabilidad e, igualmente, aumentando la muestra de estudio.

Cuadro 1. Palabras por informante en nativos e INH

Nº	Centro de interés	Palabras por informante ESPAÑOL	Palabras por informante OTRAS
1	El cuerpo humano	15,31	13,06
2	Comidas y bebidas	16,09	13,51
3	La ciudad	14,87	13,36
4	Juegos y distracciones	10,36	10,00
5	Profesiones y oficios	9,36	8,34
6	España	13,60	10,43

Por otra parte, y como previamente indicamos[18], la mayoría de nuestros informantes INH es arabófono. De cara a estudios futuros, sería muy interesante analizar la influencia que las diferentes lenguas maternas ejercen en el léxico disponible de los informantes. En este sentido, Samper (2002) señala que los estudiantes japoneses muestran una mayor competencia léxica en español en siete de los dieciséis CI y, por su parte, Jiménez Berrio (2013) analiza la superioridad productiva de los búlgaros en número de palabras. También es muy interesante la tendencia que indica López Rivero (2008): "[...] la hipótesis de partida de que hay una relación directamente proporcional entre el número de palabras por informante y el origen románico de su lengua materna queda contradicha". En conclusión, vemos varias hipótesis apuntadas que hacen necesario seguir investigando esta variable para obtener resultados más fiables y poder afirmar o refutar las tendencias observadas.

3.3.2 La variable *años de contacto con el español*

Se trata de una variable que está directamente vinculada con la anterior, la variable *lengua materna*. Las palabras por informante, en este caso todos INH, son notoriamente inferiores en aquellos que han estado menos de dos años en contacto con el español. Esta variable afecta a todos los CI, tal y como vemos en el cuadro. Algo parecido sucede en el estudio de Jiménez Berrio (2013)[19], quien a modo de tendencia atisba un fenómeno común a varios centros, e igualmente, López Rivero (2008) señala una tendencia correlativa ascendente entre la media de palabras de los informantes y el número de años en contacto con el español.

18. Véase gráfico 1, página 7.
19. Para Jiménez Berrio (2013) la variable es *tiempo de residencia* y para López Rivero (2008) es *años de estudio del español*.

Cuadro 2. Promedio de palabras de INH según los años de contacto con el español

Nº	Centro de interés	Palabras por informante + DE DOS AÑOS	Palabras por informante - DE DOS AÑOS
1	El cuerpo humano	14,31	9,00
2	Comidas y bebidas	14,33	10,82
3	La ciudad	14,75	8,82
4	Juegos y distracciones	10,67	7,82
5	Profesiones y oficios	9,08	5,91
6	España	11,81	5,91

Estos datos indican una tendencia que precisa ser evaluada, ya que los bajos índices registrados pueden tener repercusiones en el ámbito académico. Una consecuencia evidente es la necesidad de incorporar programas de enseñanza de español al alumnado INH. Por último, cabe indicar que los datos pueden verse modificados en función de distintas variables, como la lengua materna o la edad de los informantes; por tanto, esta cuestión se debe seguir estudiando.

4. Conclusiones

A través de esta comunicación ha quedado patente la importancia de estudios como el que hemos presentado de cara a la investigación y práctica docente. En este sentido, se ha valorado la relevancia que tiene el léxico en la enseñanza de segundas lenguas y, consecuentemente, la necesidad de realizar una selección léxica a través de herramientas como los estudios de frecuencia o los de disponibilidad. Ligado a estos últimos, han quedado expuestas diferentes aplicaciones de esta rama de investigación, enfatizando la didáctica. Nuestra argumentación se ha dirigido a propuestas de utilidad como son la creación de diccionarios, la creación de materiales de español como L1 y como L2, la planificación lingüística, la integración y el desarrollo intercultural en las aulas, el estudio y análisis de necesidades previo a la explicación de contenidos y la evaluación docente. Todos los objetivos se promueven a partir de la adaptabilidad de los centros de interés.

Por otra parte, y a través del estudio presentado, se han advertido parte de estos usos. Así, ha quedado reflejada una aparente menor competencia léxica por parte del alumnado INH, acrecentada en aquellos que llevan menos de dos años en contacto con el español. Educativamente, este hecho tiene unas repercusiones, ya que supone la revisión y/o planificación de políticas lingüísticas adecuadas, así como de políticas de integración. Con ello, se deben contemplar programas de aprendizaje de español como lengua extranjera, o si se prefiere como lengua de instrucción, destinados al alumnado no hispanohablante.

Con todo lo dicho, las ventajas de estos estudios resultan evidentes, por lo que esperamos que el método de análisis utilizado sea de utilidad, tanto en la práctica cotidiana del aula, como en futuras investigaciones enfocadas al terreno educativo.

Referencias Bibliográficas

AHUMADA LARA, I. (2006): *El léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de la provincia de Jaén*, Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.

ÁVILA MARTÍN, M.ª DEL C. (2010): La selección del léxico en los diccionarios para la enseñanza de la lengua materna, *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*, García Platero, J. M. y Castillo Carballo, M.ª. A. (eds.), Málaga: Universidad de Málaga, 33-50.

BARTOL HERNÁNDEZ, J. A. (2006): "La disponibilidad léxica", *Revista Española de Lingüística*, Madrid: SEL, 36, 379-391.

BARTOL HERNÁNDEZ, J. A. (2010): "Disponibilidad léxica y selección del vocabulario", R. M.ª Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (eds.): *De moneda nunca usada.* Estudios dedicados a José M.ª Enguita Utrilla, Zaragoza: Institución Fernando El Católico, 85-107.

BORREGO NIETO, J. (2004): "Algunas preguntas en relación con el concepto de `léxico disponible´", J. Prado Aragonés y M.ª V. Galloso Camacho (eds.), *Diccionario, léxico y cultura,* Huelva: Universidad de Huelva, 59-69.

BORREGO NIETO, J. y HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2004): "Cuestiones metodológicas sobre los estudios de disponibilidad léxica", *Actas del V Congreso Internacional de Lingüística General*, Madrid: Arco Libros, 1519-1527.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (2000): *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso del finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición),* Turku: Universidad de Turku.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MECD y Anaya.

FERNÁNDEZ JUNCAL, C. (2008): *Léxico disponible de Burgos*, Burgos: Instituto de la Lengua.

FERNÁNDEZ JUNCAL, C. (2013): *Léxico disponible de Cantabria. Estudio sociolingüístico*, Salamanca: Universidad de Salamanca/Universidad de Cantabria.

FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, P. (2013): *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León*, Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4373 [Consulta: 27/10/2014]

GENOUVRIER, E. y PEYTARD, J. (1970): *Linguistique et enseignement du français*, París: Larousse.

GÓMEZ DEVÍS, M.ª B. (2003): *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones*, Tesis doctoral, Universidad de Valencia. http://www.tdx.cat/handle/10803/9814 [Consulta: 19/10/2014]

HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2004): *El léxico disponible de los estudiantes conquenses*, Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

HERREROS MARCILLA, M. (2013): *Léxico disponible de nativos e inmigrantes no hispanohablantes. Un estudio comparativo en Educación Primaria*, Trabajo Fin de Máster inédito, Universidad de Salamanca.

JIMÉNEZ BERRIO, F. (2013): *Léxico disponible de inmigrantes escolares no hispanohablantes*, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

JUSTICIA JUSTICIA, F. (1995): *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias,* Granada: Universidad de Granada.

LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*, Hove: Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (ed.) (2000): *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*, Hove: Language Teaching Publications.

LÓPEZ MORALES, H. (1984): *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, Madrid: Playor.

LÓPEZ RIVERO, E. (2008): "Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE", *Redele*, 9.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *Real Decreto de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación*, Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/boe/dias/1996/03/12/pdfs/A09902-09909.pdf [Consulta: 20/10/2014]

NAVARRO SIERRA, J. L. (2003): *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*, Tesis doctoral, Universidad de Lleida. http://www.tdx.cat/handle/10803/8291 [27/10/2014]

PRADO ARAGONÉS, J. (2010): "La disponibilidad léxica como referente para la lexicografía didáctica", J. M. García Platero y M.ª A. Castillo Carballo (eds.), *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*, Málaga: Universidad de Málaga, 249-270.

PRADO ARAGONÉS, J. y GALLOSO CAMACHO, M.ª V. (2005): *Léxico disponible de Huelva. Nivel preuniversitario,* Huelva: Ediciones de la Universidad de Huelva.

PRADO ARAGONÉS, J. y GALLOSO CAMACHO, M.ª V. (2008): *Léxico disponible de Huelva. Nivel 6º de Educación Primaria*, Huelva: Ediciones de la Universidad de Huelva.

RODRÍGUEZ MENDUIÑA, P. (2010): *Estereotipos culturales sobre España en estudiantes estadounidenses desde la disponibilidad léxica*, Tesina, Universidad de Salamanca. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_06/2006_BV_06_10PompeyoRodrigez.pdf?documentId=0901e72b80e5797f [Consulta: 10/10/2014]

RUBIO SÁNCHEZ, R. (2012): *Disponibilidad léxica en aprendices italianos de español como lengua extranjera. Un primer acercamiento*, Trabajo Fin de Máster inédito, Universidad de Salamanca.

SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2002): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*, Colección Monografías, n. º 4. Málaga: ASELE.

SANDU, B. (2013): "Lexical Availability: Romains Students´ Lexical Availability in Spanish as a Foreign Language", *Estudios interlingüísticos*, 1, 121-133.

TOMÉ CORNEJO, C. (2010): *Aspectos metodológicos de los estudios de disponibilidad léxica. Los centros de interés*, Trabajo de grado inédito, Universidad de Salamanca.

VALENCIA ESPINOZA, A. y ECHEVERRÍA, M. (1999): *Disponibilidad léxica en estudiantes chilenos*, Santiago de Chile: Universidad de Concepción.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.ª T. (2004): "La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE),* Madrid: SGEL.

Aproximación a las creencias del profesorado camerunés de ELE sobre el método y enfoque de enseñanza/aprendizaje

Oscar Kem-Mekah Kadzue
Universidad de Lleida

Nuestra experiencia como estudiante de lengua catalana y profesor de lengua francesa en España, en el que nos dimos cuenta de que prevalecía en el aula el método comunicativo y la enseñanza centrada en competencias, en las necesidades cotidianas del alumno y otros postulados de los enfoques modernos de enseñanza/aprendizaje de lenguas nos ha permitido ir reflexionando y cuestionando nuestra propia experiencia de alumno de español en Camerún. Nos hemos preguntado partiendo de nuestra propia experiencia de aprendiz de lenguas en Camerún: ¿por qué en el aula de ELE prevalece la enseñanza/aprendizaje del conocimiento gramatical y cultural en lengua española más que una enseñanza comunicativa de la lengua? ¿Será que la cultura de enseñanza/aprendizaje de lenguas heredada del método tradicional de gramática-traducción sigue presente en el imaginario didáctico del profesorado/alumnado? ¿Por qué se menosprecia algunas destrezas lingüísticas? A la luz de tantas preguntas, decidimos comprobar primero el estado de la cuestión de esta problemática metodológica y ahondar asimismo en las creencias del profesorado camerunés de ELE sobre el método de enseñanza. M. Pizarro Carmona (2010:30), advierte que Richards y Lockhart (1994) consideran que el sistema de creencias del profesor es la raíz de donde surgen gran parte de sus decisiones y actuaciones docentes. Señala asimismo que las creencias corresponden a "la cultura de la enseñanza", en donde están imbricados las creencias y los conocimientos relacionados con su trabajo. En las líneas siguientes, exploramos la problemática de los métodos de enseñanza de ELE en Camerún a partir de las creencias del profesorado sobre dicho proceso, sobre el alumnado y sobre la formación didáctica que recibe. Empezamos este escrito con una revisión del estado de la cuestión sobre la metodología de la enseñanza del español en algunos países del África subsahariana y en Camerún particularmente.

1. Estado de la cuestión sobre el método de enseñanza/aprendizaje de ELE en África Subsahariana

En este apartado, partiendo de las fuentes bibliográficas que hemos consultado sobre la enseñanza/aprendizaje del español en algunos países del África Subsahariana, Costa de Marfil, Senegal, Kenia, y particularmente, Camerún, presentamos un estado de la cuestión sobre el factor método de enseñanza en las aulas de español.

Según las referencias consultadas, los métodos de enseñanza de español en Costa de Marfil han conocido una profunda evolución. Según sostiene Koffi (2009), desde que se empezó a enseñar la lengua española en Costa de Marfil, se han sucedido 3 métodos de enseñanza: el método tradicional (método de gramática y traducción o método gramatical), el método audio lingual o audio-oral y el enfoque comunicativo vigente

hasta la actualidad. Durante la etapa colonial la enseñanza del español sufría de una discordancia entre la planificación metodológica y la aplicación de la misma en las aulas. Según Koffi (2009:102), a pesar de que los textos franceses señalaban que el objetivo de la enseñanza de la lengua consistía en "*enseñar a los alumnos, desde el principio, a hablar, y más tarde a leer y a escribir correctamente la lengua*", la actuación docente no daba mayor protagonismo al desarrollo de esta destreza oral. A partir de 1974, la enseñanza del español se dotó de una institución encargada de gestionar y promoverla, la Coordinación del Español de la Dirección de la Pedagogía del Ministerio de la Educación Nacional. No obstante, ese cambio no supuso una gran reconfiguración de las metodologías de enseñanza. Las prácticas docentes siguieron con las mismas orientaciones del método de gramática-traducción del período colonial. Tras la promulgación de la Ley de la Educación de 1985, se establece que la enseñanza del español debe fomentar las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir). Pero siempre se notaba una gran barrera entre el respeto teórico a esta legislación metodológica y las prácticas docentes en las aulas. Djandue Drombé (2012) señala que al observar la dinámica de la clase, se observa que el alumno no tiene muchas oportunidades de participar oralmente. Este investigador llega a la conclusión de que el número elevado de estudiantes puede ser la causa de que no se logre la participación del alumnado.

El caso de Costa de Marfil no es una excepción. De hecho, en Senegal a pesar de que la comisión pedagógica del Ministerio de la Educación en los textos legislativos que rigen la enseñanza del español estipula que el método de enseñanza del español es el comunicativo, los estudios realizados sobre las prácticas educativas y actuaciones del profesorado en aula muestran que la enseñanza sigue el método de corte estructural. Como en el caso de Costa de Marfil, se evidencia que hay una ruptura entre los textos que sustentan la enseñanza y la práctica docente en las aulas. En la misma línea, Benítez Rodríguez (2010:245) comenta que partiendo de la investigación etnográfica que realizó en centros educativos senegaleses, llegó a la conclusión de que *"en realidad lo que se hace en clase dista mucho de ser lo que se preconiza, lo que se recomienda"*. Las dificultades de poner en práctica el método comunicativo se deben a numerosos factores entre los cuales el mismo Benítez destaca: el número elevado de los alumnos en el aula (más de 50 alumnos en algunas clases) y la "*carencia en formación didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras por lo que se extrapola el modelo gramatical de estudio del francés*" (2010:245). Sin embargo, muchos docentes intentan relacionar sus actuaciones docentes con la realidad del contexto para que sus clases sean dinámicas, aunque resulta una tarea bastante difícil de alcanzar. Benítez Rodríguez (2010: 246/247) afirma a este respecto que:

> El profesor intenta hacer la clase más dinámica pero al final, de una u otra manera, lo que fomenta es que el alumno estudie el español memorizando la gramática. En este sentido fue sorprendente comprobar, por ejemplo, que los alumnos del liceo Yalla Suur En, que participaban en un concurso que propuso el profesor para demostrarme como observador que él impartía clases "dinámicas", conocían de memoria los verbos que diptongaban en "-ue" del tipo "volver, poder, soler". Esta no es solo una anécdota, sino que es un ejemplo más del estado de la enseñanza-aprendizaje del español en las enseñanzas media y secundaria en Senegal.

Se evidencia, pues, que a pesar del esfuerzo y determinación del profesorado, la clase acaba siendo, metafóricamente, una especie de laboratorio informático en el

que se procesan reglas de gramática en los ordenadores (proceso de memorización de las reglas por los alumnos) en lugar de usar el sistema para comunicarse o simular situaciones cotidianas de la vida. ¿Por qué tanta dificultad a la hora de llevar el método comunicativo en las aulas de ELE?

La situación en Kenia en cuanto al factor método se refiere es idéntica a lo que ocurre en Costa de Marfil y Senegal. En el plan sociocultural, Serrano Avilés (2013) destaca que "aunque los kenianos suelen ser muy comunicativos, la metodología comunicativa choca a veces con su concepción de una clase y lo que debe suceder en ella". (Serrano Avilés 2013). Si como en Senegal o Costa de Marfil, se comenta que el enfoque comunicativo no funciona debido, entre otros motivos, al *número abundante de alumnos en el aula y a la carencia en formación didáctica*, ahora atisbamos otra vertiente de la dificultad, *la sociocultural o socio-pedagógica, la concepción que el alumno tiene de cómo se debe llevar a cabo una clase*. ¿Será que para el alumno la clase es solo un lugar donde el profesor le suministra conocimientos como fue el caso de la tradición de la educación a través de los cuentacuentos africanos? ¿Será que el alumno todavía no tiene interiorizado los enfoques modernos de la enseñanza? El mismo J. Serrano Avilés (2013) comenta que:

> hay mucho respeto a la autoridad en África, y el profesor (mwalimu en suajili) lo es y mucho. Ello hace que especialmente con alumnos mayores o muy jóvenes la interacción sea algo forzada. Por ello, la actitud del profesor es fundamental, y si se logra un ambiente distendido en clase tienden a participar animadamente.

De estas palabras, ¿se puede llegar a la conclusión de que la realidad sociocultural africana dificulta la enseñanza de lenguas siguiendo las metodologías comunicativas de enseñanza? ¿Estos métodos de enseñanza necesitan una adaptación contextual y una preparación didáctica/cognitiva del profesorado/alumnado africano de lenguas?

De hecho, nuestro primer pensamiento como ciudadano camerunés es preguntar: ¿la misma dificultad de llevar el método comunicativo ocurre en Camerún? Primero, nuestra experiencia como alumno de inglés como lengua segunda y de español como lengua española en Camerún nos permiten responder que sí. Pero quedarnos a nuestro punto de vista personal sería subjetivo. ¿Qué estipulan las investigaciones llevadas por investigadores cameruneses sobre estas problemáticas didácticas?

Belinga Bessala (1996), en su tesis doctoral titulada *Didáctica aplicada a la formación del profesorado y a la enseñanza del español como lengua extranjera*, a partir de un análisis de la actuación docente, realiza una investigación sobre la situación de la enseñanza del español en Camerún. Muestra cómo la enseñanza sigue el enfoque tradicional de enseñanza de gramática-traducción y llega a la conclusión de que la enseñanza del español en Camerún tiene muchas insuficiencias debidas, primero, al contexto social con un número exponencial de alumnos en el aula y, segundo, cuestiona la propia actuación y calidad docente. Además, señala que la formación docente tiene insuficiencias dado que se nota poca formación del profesorado en didáctica en tanto que disciplina que permite a los futuros docentes conocer los diferentes enfoques para elaborar sus programas de enseñanza, unidades didácticas, etc. En una investigación realizada por

Manga y García Parejo (2007:338) sobre las prácticas educativas y la actuación docente en las aulas de ELE en Camerún, ambos investigadores llegan a la conclusión de que:

> Hemos observado que en la dinámica de la clase y en la forma de evaluación, predomina un enfoque tradicional, influenciadas ambas por las prácticas existentes en las aulas de lengua francesa. A esto se añade el trabajo de un profesor formado en filología, más seguro en programaciones tradicionales que le dirigen hacia una transmisión de contenidos lingüísticos y culturales que puede controlar fácilmente a través de libros y manuales ya utilizados curso tras curso.

Se desprende de las fuentes consultadas que, como en los demás países, la enseñanza del español sigue el método tradicional de gramática-traducción. Todas las investigaciones anteriores sobre este tema han llegado a las mismas conclusiones que hemos destacado anteriormente. Sin embargo, hoy por hoy, nos parece conveniente preguntar: ¿qué evolución ha conocido esta problemática?, ¿por qué la enseñanza del español en África no se arrima a los enfoques modernos de enseñanza de lenguas extranjeras y segundas?, ¿por qué cualquier intento de usar el método comunicativo siempre fracasa?, ¿las dificultades destacadas por los investigadores mencionados anteriormente siguen vigentes a día de hoy?, ¿cuáles son los factores relevantes que dificultan la aplicación de lo método comunicativo?, ¿el método comunicativo no corresponde a la realidad africana? En las líneas siguientes, partiendo de los resultados de las encuestas realizadas en el terreno de enseñanza/aprendizaje de ELE en Camerún, intentaremos responder a estas numerosas y persistentes preguntas. Si bien no pretendemos en este artículo responder a todas estas preguntas planteadas, nuestro objetivo es suscitar el debate y el cuestionamiento de las prácticas docentes en el aula de lenguas. Las hipótesis de partidas para tratar de la problemática bajo estudio son:

- La enseñanza del español todavía sigue los cimientos del método tradicional.
- La concepción o creencias que tiene el profesorado en torno a la enseñanza del español y sobre el alumno dificulta la aproximación a los enfoques modernos de enseñanza de lenguas.
- La formación docente todavía tiene carencias por lo que no contribuyen a una enseñanza de calidad, que sigue los enfoques modernos de enseñanza.

2. Análisis del enfoque/método de enseñanza y de las creencias del profesorado

2.1. La encuesta

Hemos encuestado al profesorado camerunés de la Educación Secundaria para percibir las creencias que tienen, primero, en torno a la enseñanza/aprendizaje (método de enseñanza, creencias sobre el tipo de alumno) y, segundo, las creencias que tienen sobre la formación docente que han recibido ya que de esas creencias dependen sus actuaciones y prácticas docentes. Nuestra encuesta consta de 3 preguntas, entre abiertas y cerradas, que representan un total de 8 variables. La primera pregunta reagrupa 6

variables medidas a través de la escala Likert. Las dos preguntas restantes son abiertas pero son fácilmente codificables dado que vienen planteadas tomando en cuenta la posterior categorización y codificación en el SPSS. A continuación presentamos los resultados y las interpretaciones que podemos desprender de los mismos.

a. La muestra

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	10	40,0
	Mujer	15	60,0
	Total	25	100,0

Hemos encuestado a 25 profesores de ELE cameruneses entre los cuales 10 hombres y 15 mujeres.

b. Los resultados

Empezamos con la primera pregunta donde los informantes debían expresar su punto de vista respecto a algunos enunciados seleccionando una de cinco opciones posibles: (1)TA totalmente de acuerdo, (2) A de acuerdo, (3) NAND no de acuerdo ni en desacuerdo, (4) D en desacuerdo, (5) TD totalmente en desacuerdo. Vamos a agrupar las categorías TA y A para obtener como resultado: "**En pro**" y las categorías D y TD para el resultado "**En contra**" para simplificar y facilitar el análisis y la interpretación. La categoría NAND de indecisos sigue igual.

Enunciados	**TA**	**A**	**NAND Indeciso**	**D**	**TD**	**En pro**	**En contra**
Me parece importante trabajar la gramática en las clase de lengua	92%	8%				100%	
La clase de lengua debe servir para usar (hablar, leer o escribir) la lengua más que para aprender gramática	28%	24%	**12%**	36%		**52%**	**36%**
Es importante que los alumnos tengan tiempo en clase para escuchar al profesor y que no se les fuerce a hablar	8%	20%		44%	28%	**28%**	**72%**
Los efectivos en el aula son pletóricos y esto dificulta el aprendizaje colaborativo y la participación activa de todos los alumnos	68%	20%	**4%**	4%	4%	**78%**	**8%**

Las obligaciones del currículo y de los exámenes oficiales de final de curso hacen difícil orientar la clase al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escuchar, leer, hablar, escribir)	24%	32%	16%	20%		**56%**	**20%**
El profesor de ELE en Camerún se limita a intentar cumplir un extenso programa cuyo principal foco es el desarrollo de la competencia gramatical y cultural	16%	36%	12%	28%	8%	**52%**	**36%**

La pregunta siguiente era: **¿qué tipo de alumnado de lenguas (comunicativo, conformistas, pasivo, etc. es el alumno camerunés? Su concepción de la enseñanza y rol en el aula, su concepción de una clase y lo que debe suceder en ella *¿facilita* o *dificulta*** la enseñanza/aprendizaje? Los datos proporcionados por los informantes nos han permitido categorizar esta pregunta en 3 dimensiones: los informantes que piensan que *facilita,* los que piensan que *dificulta* y los que opinan que *depende*. A continuación presentamos el gráfico de frecuencia a esta pregunta.

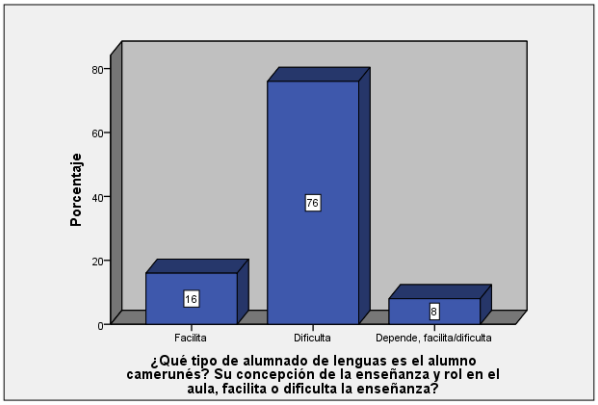


Gráfico de porcentaje

Como se puede observar en el gráfico, 76% de los informantes piensan que el tipo de alumnado de lenguas que corresponde al alumnado camerunés es el alumno conformista, pasivo y perezosos ya que su concepción de la enseñanza, su rol en el aula, su concepción de una clase y lo que debe suceder en ella *dificulta* la enseñanza del ELE. A modo de ejemplo, tenemos las citas siguientes del corpus de las encuestas:

> "**Informante2**. El alumno camerunés dificulta la enseñanza/aprendizaje del español porque es indiferente, no colabora. **Informante6**. Su actitud pasiva dificulta el aprendizaje. **Informante 16**. La mayoría no se interesa mucho al aprendizaje activo del idioma. **Informante 19**. El alumno no participa en las clases y esto dificulta la enseñanza/aprendizaje. **Informantes 20**. Son muy pocos motivados en clase. **Informante 24**. Dificulta en la medida que el alumno estudia para tener notas. **Informante 6.** Su actitud pasiva di-

ficulta el aprendizaje. **Informante 15**: El alumnado camerunés dificulta la E/A en la medida en que no hace un esfuerzo para hablar, estudia únicamente para obtener sus notas.

No obstante, un 16% de los informantes opinan que la concepción del alumnado facilita la enseñanza/aprendizaje:

> **Informante7**. Suele ser activo. Sabe que el periodo de estudio del español es un momento de charla ya que es muy fácil de hablar. **Informante14**. Por ser Camerún un país multilingüe y multicultural, el alumnado de lenguas tiene una visión abierta y positiva para con lo ajeno y la otredad. Es tolerante con la diversidad de culturas. Son actitudes que facilitan la enseñanza/aprendizaje.

Finalmente, una mínima parte de 8% de los informantes aseveran que depende de la zona (rural, urbana), del instituto (privado o público) de los niveles (en el primero curso de ELE los discentes son mucho más activos). Ahora bien, ¿qué creencias tiene el profesorado sobre la formación docente que recibió en la Escuela Normal Superior?

A las preguntas, ¿cómo ve Vd. la formación docente de ELE que ha recibido en la ENS y los conocimientos teóricos adquiridos le ayudan en la realidad contextual del aula? los informantes nos proporcionaron respuestas que hemos categorizados en tres dimensiones: los que valoran negativamente, los que la valoran positivamente y los que la valoran positivamente pero con restricciones estas realidades de aprendizaje.

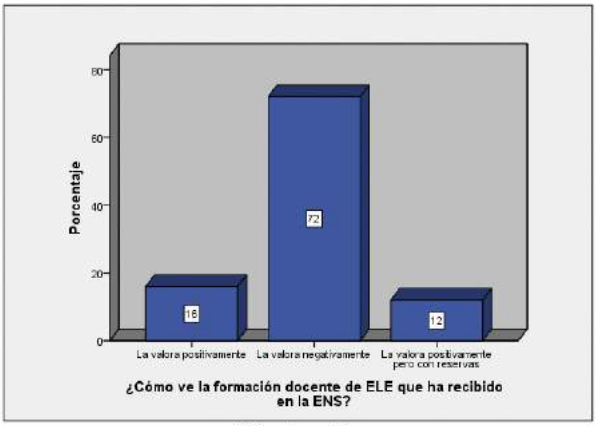


Gráfico de porcentaje

Como viene plasmado en el gráfico, 72% de los informantes valoran negativamente la formación docente que han recibido en la ENS porque, según piensan, es una formación bastante teórica, mucho más centrada en la filología que en la didáctica y que los conocimientos adquiridos no les permiten superar las realidades contextuales del aula.

> **Informante 8.** Esta formación no tiene nada que ver con las realidades del terreno. Hay una confusión entre el programa de máster en filología con la formación profesional en la ENS. **Informante 4**. En la ENS, perdemos muchos tiempos estudiando lo que nos puede ayudar para acertar el doctorado y reservamos poco tiempo para lo esencial, es decir, el cursillo, las prácticas. No ayuda en el terreno. **Informante 14**. La formación

> docente recibida en la ENS sólo es una formación básica que carece de actualización, porque no contempla la realidad contextual del aula, no tiene en cuenta el objetivo general que debe marcarse el profesor. **Informante 20**. En la ENS se debería enfatizar más sobre el aspecto pedagógico porque la mayor parte de los conocimientos teóricos no tienen ninguna adecuación con la realidad contextual del aula. **Informante21**. Pienso que la formación no nos ayuda mucho en nuestro oficio de enseñanza, son mucho más conocimientos empíricos y teóricos.

Sin embargo, el 16% de los informantes valoran positivamente la formación docente recibida junto a los 12% de los que la valoran positivamente pero con restricciones, esto es, insistiendo en la idea según se trate de una formación imprescindible ya que ayuda mucho al profesorado, aunque discrepan señalando que hay carencias que se tiene que atender en cuanto al reajuste de los contenidos del programa de formación se refiere. Piensan que debe ser específica, deben existir, por ejemplo, asignaturas de didácticas que les permitan superar realidades atípicas del aula de ELE camerunés (número elevado del alumno en el aula, la realidad sociolingüística, etc.).

3. Discusión e implicaciones pedagógicas

En cuanto al tema del método se refiere, se puede decir que enseñanza del español en Camerún todavía sigue los cimientos del método gramatical. Las razones que condicionan un cambio de paradigma son múltiples y van desde los factores internos y las creencias que algunos profesores tienen en torno a la enseñanza/aprendizaje de la lengua, hasta los condicionantes externos. Los externos incluyen el sociocultural, la concepción que el alumno tiene de la clase de lengua y lo que debe suceder en ella, la formación docente que carece de actualización metodológica y de contextualización, las obligaciones administrativas y de los exámenes oficiales, los efectivos elevados en el aula. Por lo que respecta a las creencias del profesorado, evidenciamos que tan sólo 52% del profesorado encuestado opinan que *la clase de lengua debe servir para usar la lengua más que para aprender gramática,* mientras que 100% de profesores opinan que *es importante enseñar la gramática en la clase de ELE.* Además, 52% de los informantes están de acuerdo de que *El profesor de ELE en Camerún se limita a intentar cumplir un extenso programa cuyo principal foco es el desarrollo de la competencia gramatical y cultural.* Esto es sinónimo de que por lo menos hay algunos informantes que son conscientes de esta problemática del cambio metodológico. Sin lugar a dudas, el aporte revelador y alentador al que hemos llegado es que hay algunos profesores que son conscientes del cambio metodológico y de la implementación en el aula de las teorías lingüísticas funcional e interactiva y la importancia de los métodos y enfoques modernos de enseñanza de lenguas, aunque todavía hay gran número de profesorado que abogan por la enseñanza estructural, es decir, que "*piensa que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema*" (Richard y Rodgers 2009:29)

Los objetivos curriculares y el programa de formación docente en Camerún tendrían que ser actualizado y reajustado según las necesidades didácticas y específicas del profesorado camerunés de ELE. Por otra parte, invitamos al profesorado a una autoevaluación continua y autoformación continua. Somos docentes e investigadores. Si nuestra formación inicial ha conocido algunas carencias, nuestras investigaciones per-

sonales que constituyen nuestra formación continua junto con el trabajo colaborativo que difundimos con colegas del mundo del ELE a nivel nacional e internacional son soluciones para subsanarlos.

Por otra parte, no tenemos que darnos por vencidos con que las creencias del alumnado sobre la enseñanza/aprendizaje dificultan la enseñanza. Nuestros alumnos son lo que queremos que sean. El factor afectivo en el aula y el seguimiento pedagógico nos parecen claves para ganar la colaboración, la empatía, la confianza del alumnado, el clima motivacional en el aula y conseguir ahí el éxito educativo. Somos cantantes, cómicos, dinamizadores sociales, actores, somos artistas y tenemos el poder de hacer que nuestras clases sean divertidas e interactivas. Es obvio que las informaciones que los informantes han proporcionado han permitido categorizar al alumnado como aprendiz desmotivado, conformista y pasivo, pero no cabe duda de que para que lleguen a ser alumnos comunicativos, activos, motivados, debemos desmontar primero esta creencia que tenemos de ellos y segundo destruir la creencia tradicional y formal de cómo entendemos la enseñanza. Coincidimos con Serrano Avilés (2013) quien reconoce que hay mucho respeto al profesor en África, lo que hace que especialmente con alumnos mayores o muy jóvenes la interacción sea algo forzada. Pero, como lo subraya el mismo Serrano Avilés (2013), la actitud del profesor es fundamental, y si se logra un ambiente distendido en clase, tienden a participar animadamente.

Por otra parte, la formación del profesorado no solo debe contar con asignaturas teóricas sobre las nuevas metodologías de enseñanza (método comunicativo, enseñanza basada en tareas, aprendizaje cooperativo de le lengua, método eclécticos, etc.) sino también de asignaturas prácticas de diseño curricular, programación y elaboración de unidades didácticas para la enseñanza del español en el contexto específico camerunés a base de los métodos modernos de enseñanza. Asimismo, la formación docente debe tomar en cuenta la realidad crucial según la que:

> Hoy día se opta por un perfil docente basado en competencias con vistas a la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos, flexibles, para adecuarse a la realidad de sus aulas y a la particularidad de sus alumnos, y con capacidad e iniciativa propia para plantear alternativas pedagógicas. (2011:104)

Si queremos hacer del alumnado camerunés hablante competitivo de la lengua española, urge pues un cambio de paradigma metodológico, un cambio de la manera como concebimos la enseñanza/aprendizaje, una ruptura con los moldes tradicionales. Estas tres hipótesis se han corroborado aunque no pensamos haber tratado en su globalidad y complejidad la problemática planteada en este escrito. Nuestra tesis doctoral nos permitirá sin lugar a dudas ahondar en el tema planteado en este artículo.

Referencias Bibliografias

BELINGA BESSALA, S. (1996): Formación del profesorado y enseñanza del E/LE en Camerún: Problemática actual y nuevas perspectivas. Actas VII del ASELE. Pp. 129-134.

COTS, J. M., LLURDA, E., IRÚN, M. (2007): "Perspectivas de investigación en torno a la ideología lingüística del profesorado de lenguas de secundaria." En A. Camps & M. Milian (Eds.), *Miradas y voces: Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Editorial Graó, 2008, pp. 61-74.

COTS, J. M., LLURDA, E., IRÚN, M. (2007): *Las creencias de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de lenguas: un estudio comparativo*. Proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología.

DJANDUE DROMBÉ, B. (2012): "Situación de la lectoescritura en la enseñanza y aprendizaje del ELE en costa de marfil". *MarcoELE: Revista De Didáctica, n.*14.

DÖRNYEI, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

GREGORIO BENÍTEZ, R. S.y KOFFI KONAN, H. (2010): "La situación del español en costa de marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE" En Monográficos, *MarcoELE*, n.11, 252-263.

GREGORIO BENÍTEZ, R. S. (2010): "La situación actual del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE" En Monográficos. *MarcoELE*, n. 11, 238-251.

KEM-MEKAH KADZUE, O. (2012): *Estereotipos y globalización: Simetrías y asimetrías entre universitarios cameruneses y catalanes*. Trabajo de Fin de Máster. Máster en Lenguas Aplicadas. UdL.

KOFFI KONAN, H. (2009): *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de costa de marfil: Situación del español como lengua extranjera*. (Tesis de DEA, Universidad de Granada).

MANGA, A. M. & GARCÍA PAREJO, I. (2007): "Las prácticas educativas en las aulas de ELE en Camerún: Cómo acercar las necesidades comunicativas al contexto africano". *La situación actual del español en África. Actas Del II Congreso Internacional de Hispanistas en África. Madrid: Sial/Casa De África,* 232-242.

MARTÍNEZ AGUDO, J. D. (2011): "Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos" (México), vol. XLI, núm. 1-2, 2011: Centro de Estudios Educativos, A.C, 103-124.

PIZARRO CARMONA, M. (2010): "Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lenguas extranjeras". *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para extranjeros*. Vol. 12, n. 15, 27-38.

RICHARDS JACK, C. & RODGERS THEODORE, S. (2009): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Segunda edición actualizada. Traducción española. Cambridge: Cambridge University Press.

SERRANO AVILÉS, J. (2012): "Kihispania: Spanish as a Foreign Language in Kenya". *In and Out of Africa*: Exploring Afro-Hispanic, Luso-Brazilian and Latin-American Connections. Joana Boampong (ed.). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 18-39.

SERRANO AVILÉS, J. (2013): "Enseñar español en Kenia. Entrevista con Javier Serrano, profesor de ELE". http://www.il3.ub.edu/blog/?p=1564 [consulta: 17/9/2014]

El artículo en español y sus formas equivalentes en japonés. Análisis fundamental para la enseñanza del artículo

SAORI KOBASHI
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

La lengua japonesa es una de las numerosas lenguas en las que no existe el artículo como categoría gramatical, así como la mayoría de las lenguas eslavas, como el ruso o el polaco, y en las lenguas orientales, como el coreano o el chino[1]. Por consiguiente, para los japoneses que aprenden español uno de los mayores problemas es el artículo[2]. Independientemente de su nivel, los estudiantes sienten inseguridad a la hora de expresar cualquier sintagma nominal (SN) en español, ya que cada vez que aparece un sustantivo hay que elegir una de las tres opciones: artículo indefinido, definido u omisión del artículo (*un libro / el libro /* (Ø) *libro*). Esto sucede porque en la lengua japonesa las diferencias entre dichas opciones no poseen una manifestación formal sistemática.

Teniendo en cuenta esta situación, en este trabajo nos proponemos dilucidar cómo se expresan las funciones del artículo en español por medio de distintos sistemas de referencia en la lengua japonesa. Como se comprobará a lo largo de los siguientes apartados, la ausencia del artículo no implica que la lengua japonesa carezca de recursos que expresen los distintos valores (referenciales, evaluativos, etc.) que aporta dicha categoría en español. Partiendo de la existencia de estos recursos, realizaremos un análisis contrastivo de modo sistemático para prever los posibles problemas en los estudiantes japoneses, asimismo pretendemos contribuir a la importante tarea de encontrar un método más adecuado y eficiente de la enseñanza del artículo en español.

2. El artículo en español

2.1. Usos del artículo definido

El artículo definido hace recuperar cierto tipo de información dependiendo del contexto. Para establecer su mecanismo, existen numerosos factores que influyen en la elección del uso y su distribución. La clasificación siguiente está tomada de Bosque (1990:181), de Leonetti (1999) y de la RAE (2009a y 2009b):

Usos		Factor lingüístico	Otros factores
Usos anafóricos	Anáfora directa	Antecedente	
	Anáfora asociativa	Un tipo especial de antecedente	Vínculo conceptual entre dos SSNN

1. En Morimoto (2011) se explica la situación del artículo en otras lenguas.
2. Los alumnos japoneses se equivocan con frecuencia en el uso del artículo, como queda plasmado en numerosos estudios empíricos, entre los que cabe destacar el de Fernández (1997).

Uso endofórico	Oraciones relativas	
	Oraciones completivas	
	SSNN apositivos	
	Complementos preposicionales	
	Adjetivos restrictivos	
Uso deíctico		Percepción
Uso no anafórico basado en diversas clases de conocimiento		Conocimientos enciclopédicos
Uso genérico	Léxico (Tipo de sujeto y predicado, factor sintáctico, etc.)	Información temática Conocimientos enciclopédicos
Expresiones lexicalizadas	Léxico	

a) Usos anafóricos

- Anáfora directa: Se recupera la información necesaria, previamente mencionada por el hablante. El antecedente que el artículo obliga a encontrar aparece de forma lingüística. Se puede tratar de *la película*, si antes se ha hablado de la existencia de *una película*.

- Anáfora asociativa: La información se recupera a través de la mención previa. Se necesita algún concepto para vincular un SN definido y otra expresión nominal. Se puede aludir a *el cocinero*, si se ha mencionado la existencia de *un restaurante*.

b) Uso endofórico (o uso no anafórico, basado en la presencia de modificadores)

Cuando la información que sirve para identificar el referente está presente en el mismo enunciado, se puede utilizar el artículo definido sin mención previa, como observamos en *el chico que conocí ayer, el comienzo del curso* o *la siguiente parada*.

c) Uso deíctico

Cuando el oyente puede percibir directamente el referente, se puede utilizar el artículo definido. La información se obtiene por deixis espacial, como en *¿me pasas el bolígrafo?* o por deixis temporal, como en *la semana se me ha hecho eterna*.

d) Uso no anafórico basado en diversas clases de conocimiento

El hablante utiliza el artículo definido con la expectativa de que el oyente ya conozca el referente. Citando el ejemplo de Bosque (1990:181), dos desconocidos pueden hablar de *el presidente del gobierno*, o de *el sol*, sin mención previa.

E) Uso genérico

Con el artículo existen tres tipos de SSNN genéricos, como en *el tomate es rojo, los tomates son rojos* o *un tomate es rojo*. Para realizar una interpretación genérica, se necesita la colaboración semántica de los componentes, tanto sujeto como predicado, y a veces también del objeto directo.

F) Expresiones lexicalizadas

Podemos encontrar el artículo definido en algunos nombres propios y en expresiones lexicalizadas, como locuciones o frases hechas. También incluimos los casos excepcionales en los que el artículo definido no exige recuperar la información acerca de su referente, como en *ir al cine* (RAE 2009: 1052).

2.2. Usos del artículo neutro *lo*

Aunque los usos del artículo neutro lo pueden incorporarse en los esquemas anteriores, presentaremos otra clasificación teniendo en cuenta el valor semántico propuesto por la RAE (2009):

Usos	Distribución
Uso referencial	Con grupos adjetivos, grupos preposicionales, oraciones de relativo y participios
Uso enfático	Oración de relativo
	« *lo* + adjetivo / adverbio + *que* »
Expresiones lexicalizadas	(Léxico)

a) Uso referencial (o uso individuativo)

RAE (2009: 1075) plantea tres posibles interpretaciones semánticas[3].

b) Uso enfático

Cuando lo se combina con adjetivo o adverbio en oraciones relativas como en *lo divertido que es ese juego*, se puede expresar el grado extremo de la cualidad.

c) Expresiones lexicalizadas

El neutro lo aparece en expresiones lexicalizadas o en dichos y frases hechas.

3. RAE (2009: 1075) plantea semánticamente tres tipos de lo referencial: Absoluto (*No le gusta lo salado.*); partitivo (*Lo difícil del curso es el comienzo.*); y atributivo cuantificado (*Lo difícil del curso lo hizo abandonar.*).

2.3. Usos del artículo indefinido

Hemos realizado la siguiente clasificación[4], basándonos en la propuesta de RAE (2009). A diferencia de la del artículo definido, tenemos en cuenta el valor semántico.

Usos	Factor lingüístico	Otros factores
Uso como marcador de primera mención		Información nueva
Uso anafórico	Un tipo especial de antecedente	
Uso evaluativo	Modificador evaluativo o cualitativo	
	En oraciones copulativas, los sustantivos de contenido evaluativo en función predicativa	
Uso enfático	Ausencia de modificadores	Entonación e intensidad
Uso genérico	Léxico (Tipo de sujeto y predicado, factor sintáctico, etc.)	Información temática Conocimiento enciclopédico
Uso cuantitativo *un / una* (numeral) *unos/ unas* (cardinalidad aproximada)		
Expresiones lexicalizadas	Léxico	

a) Uso como marcador de primera mención

Se suele presentar una entidad nueva con un SN encabezado por el indefinido.

b) Uso anafórico – uso asociativo o información descriptiva adicional

El grupo nominal indefinido puede establecer una relación anafórica asociativa. Por ejemplo, si el hablante ha tratado la existencia de un utensilio, puede añadir una descripción introduciendo *un cacharro* para referirse al utensilio mencionado.

c) Uso evaluativo

Con un modificador calificativo, se suele utilizar el artículo indefinido con nombres no contables o propios, como en *tengo un dolor muy fuerte*. En las oraciones copulativas, cuando el SN encabezado por el indefinido no aporta el contenido descriptivo, se necesita un modificador, como en *Juan es un abogado excelente*. Si lo ofrece, no serán necesarios los modificadores, como en *David es un genio*.

d) Uso enfático

4. En nuestro caso concreto, no incluimos el uso pronominal en este esquema; asimismo excluimos uno en su significado de número natural.

Si no verbaliza la parte valorativa, se convierte en construcciones enfáticas, como en *¡Tengo un dolor...!* Para lograr la interpretación con el valor enfático se necesitan factores extralingüísticos.

e) Uso genérico

Para conseguir una expresión genérica, la oración tiene que tratar de la propiedad o cualidad de la clase y no apuntar a individuos concretos, como en el caso del artículo definido.

f) Uso cuantitativo

Con un nombre contable como *un libro*, el objeto no es identificable por parte del oyente, y a su vez, presenta el contenido numeral; en plural, como *unos libros,* aporta la idea de aproximación numérica, y pueden alternarse con *algunos, más o menos*, etc.

g) Expresiones lexicalizadas

El artículo indefinido forma parte de la fraseología al igual que el artículo definido.

3. Las funciones equivalentes japonesas de los usos del artículo español

3.1. Los equivalentes japoneses de los usos del artículo definido

Proponemos el esquema siguiente en que los SSNN españoles encabezados por un artículo definido pueden equivaler a las expresiones japonesas:

			Expresiones equivalentes en japonés					
			ØN	Demostrativos (ko-, so-, a-)	Pronombres personales	Posesivos	Repetición del grupo nominal	Otros recursos
Usos del artículo definido	Usos anafóricos	Anáfora directa	+	+	+	+	+	Partículas Expresiones como senjutsuno-N 'N que hemos tratado anteriormente'
		Anáfora asociativa	+	+	+	+	-	Expresiones como senjutsuno-N 'N que hemos tratado anteriormente'
	Uso endofórico		+	+	+	+	-	
	Uso deíctico		+	+	+	+	-	
	Uso no anafórico basado en diversas clases de conocimiento		+	+	+	+	-	Expresiones como iwayuru-N 'conocido como N'
	Uso genérico		-	+	-	-	-	Partículas Expresiones como N-toiumono 'llamado N'

Utilizamos el signo + para representar la posibilidad de que existan expresiones equivalentes, a pesar de que no haya garantía de que en todos los casos se pueda traducir de la misma manera.

En la lengua japonesa, a diferencia de la lengua española, un SN sin determinante (ØN) tiene capacidad para hacer referencia. Cabe destacar que esta estrategia se puede utilizar para traducir al japonés en los seis usos que aparecen en el esquema.

En todos los usos, excepto el genérico, es posible traducir del artículo definido a los demostrativos, los posesivos y los pronombres personales, que, intrínsecamente, tienen capacidad referencial.

En el caso de la anáfora directa, en japonés se puede repetir el nombre propio o el grupo nominal. Por ejemplo, puede aparecer *haha* ('madre', 'una madre' o 'la madre') varias veces en una misma oración. En español, si ha aparecido *una madre* o *la madre*, desde la segunda mención es más natural parafrasear por medio de expresiones como *la mujer*, o también se puede sustituir la expresión por otro elemento léxico como el nombre propio o un pronombre (ella, la, le).

Para explicitar la existencia del antecedente existen numerosas expresiones, como *senjutsuno-N* ('N que hemos tratado anteriormente'); el uso de *iwayuru-N* señala que una entidad llamada N es conocida por mayor parte de los hablantes.

Además de estas expresiones, algunas partículas japonesas pueden desempeñar funciones de artículo. Las partículas *wa* y *ga* pueden marcar el sujeto, y, por tanto, la partícula *ga* se utiliza como marcador de primera mención del artículo indefinido; tras conocer la existencia de la entidad se emplea la partícula *wa*, que corresponde al uso del definido.

La partícula *wa* también puede indicar el tema principal de la oración, posibilitando con ella una interpretación genérica. Cuando se necesite expresar claramente el valor genérico, se pueden añadir otras expresiones como *N-toiumono* ('una cosa llamada N').

3.2. Los equivalentes japoneses de los usos del artículo neutro lo

Presentamos las expresiones equivalentes de los usos del artículo neutro lo:

Usos del artículo neutro lo	Expresiones equivalentes en japonés
Uso referencial	En los usos absoluto, partitivo y atributivo cuantificado: -modificadores + ***mono*** 'cosa', ***koto*** 'cosa, asunto, cualidad', *tokoro* 'lugar, cosa', o un sustantivo equivalente a dicha expresión p. ej. Lo alto de la pendiente *Saka* no *takai tokoro* / *Saka* no *takami* (Lit.) Pendiente alto lugar / Pendiente lugar-alto (*Takai* 'alto' es adjetivo; *takami* 'lugar alto' es sustantivo)

Uso referencial	En el contexto anafórico: -Ø (p.ej. el O.D. que es obligatorio que aparezca en español puede omitirse en la frase traducida en japonés.) -adjetivo demostrativo + *koto* 'cosa' (*kono-koto* 'esto', *sono-koto* 'eso') -pronombre demostrativo (*kore* 'esto', *sore* 'eso') -repetición del antecedente -adjetivo demostrativo + repetición del antecedente -expresión que tiene vínculo conceptual con el antecedente -adjetivo demostrativo + expresión que tiene vínculo conceptual con el antecedente
Uso enfático	Depende del caso (es necesario reestructurar la oración en español para que sea una expresión equivalente en japonés).

El lo referencial correspondería a las expresiones como *-mono* 'cosa', *-koto* 'cosa, asunto' o *-tokoro* 'lugar, cosa'. En algunos casos existe un sustantivo que equivale semánticamente a un adjetivo o adverbio con estas expresiones.

En el contexto anafórico, pueden existir varias expresiones equivalentes en japonés. En lo que respecta a la omisión (Ø) en el cuadro, al traducir al japonés una oración en español que requiere la presencia del objeto directo, puede que no sea necesario colocar dicho elemento en la oración traducida. Explicado de otro modo, en el lenguaje coloquial no es obligatorio verbalizar el objeto directo si el hablante considera que el oyente puede identificarlo. Con esta razón, incluimos también la omisión (Ø) como la expresión equivalente japonesa en el esquema.

En cuanto al uso enfático, a pesar de que existen varias formas para expresar este valor en la lengua japonesa, no hemos encontrado una fórmula que nos permita traducir de manera sistemática el artículo neutro a dicha lengua.

3.3. Los equivalentes japoneses de los usos del artículo indefinido

Planteamos los equivalentes japoneses de los usos del artículo indefinido en el siguiente cuadro:

			Expresiones equivalentes en japonés y elementos relacionados con ellas
Usos del artículo indefinido	Uso como marcador de primera mención		ØN, *aru* + N (*aru* aporta valor indefinido), partículas
	Uso anafórico		ØN, demostrativos (*ko-, so-*), repetición
	Uso evaluativo		ØN
	Uso enfático		ØN
	Uso genérico		ØN, expresiones como *N-toiumono* 'lo llamado N', partículas
	Uso cuantitativo	*un / una* (numeral)	Número + sufijo numeral + partícula *no* + N
		unos / unas (cardinalidad aproximada)	Expresiones como *ikutsukano* 'varios' o *yaku* 'aproximadamente' + número + sufijo numeral

En este esquema subrayamos que el sustantivo sin determinante (ØN) puede equivaler a todos los usos de artículo indefinido excepto el uso cuantitativo.

En el uso como marcador de primera mención, la expresión equivalente en japonés es el sustantivo sin determinante (ØN), acompañada con la partícula *ga*. Cuando esta partícula contrasta con la partícula wa, indica que es información nueva y funciona como marcador de primera mención.

Un artículo indefinido de uso anafórico puede equivaler a expresiones japonesas como ØN, demostrativos (*ko-, so-*) o repetición.

En el caso del genérico, se puede utilizar también la partícula *wa*. La expresión *-toiumono* ('lo llamado N') sirve para destacar el valor genérico, al igual que el uso genérico del artículo definido.

En cuanto al uso cuantitativo, se puede traducir sistemáticamente mediante algunas formas, como se puede observar en la tabla.

4. Conclusión

En este trabajo hemos observado que un SN encabezado por un artículo en español puede ser equivalente a un sustantivo sin determinante en japonés en casi todos los usos del artículo. No solo está disponible como una forma equivalente, sino que además su uso está muy extendido.

El estudio cuantitativo de Kobashi (2013)[5] demuestra que los SSNN sin determinante en japonés son las expresiones más utilizadas como equivalentes al artículo español, apareciendo en algunos textos traducidos con un porcentaje de más de 80 - 90%. En cambio, la existencia de otros recursos referenciales, como demostrativos, pronombres personales, posesivos o repetición, es porcentualmente muy escasa.

Estos resultados nos hacen pensar que un hablante japonés suele entender el referente por el contexto, y no por la existencia de medios lingüísticos. Como está acostumbrado a entender y a expresar el referente sin utilizar recursos lingüísticos, en el aula de ELE un alumno japonés puede que no reconozca la importancia del papel que desempeñan los artículos.

Teniendo en cuenta la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986), varios investigadores como Leonetti (1996) indican que el uso de artículo definido manifiesta la accesibilidad al referente. El artículo definido es como una marca que aparece cuando el hablante quiere mostrar que el objeto es reconocible y accesible para el oyente.

Por lo tanto, si un hablante no indica que el objeto es identificable por parte del oyente, no sabremos si el oyente podrá localizarlo, porque los nativos hispanohablan-

5. Kobashi (2013) estudió el sistema referencial del español y el japonés, especialmente el artículo español y sus equivalentes japoneses. Para verificarlo analizó de modo estadístico una serie de traducciones existentes. El objeto de análisis incluyó varias tipologías de texto: narrativo, explicativo, instructivo, etc.

tes están acostumbrados a mostrar y a recibir esa marca de accesibilidad. Puede ocurrir que los alumnos japoneses piensen que los nativos hispanohablantes entenderán el referente si no utilizan el artículo o lo hacen de manera incorrecta, porque normalmente los japoneses entienden el referente sin utilizar los determinantes.

En resumen, en español si no se dispone de un marcador como el artículo, es difícil lograr una comunicación eficaz. Es importante que los alumnos japoneses sean conscientes de que la presencia y ausencia del artículo son indispensables a la hora de comunicarse.

Referencias Bibliográficas

BOSQUE, I. (1990): Las categorías gramaticales, Madrid: Síntesis.

FERNÁNDEZ, S. (1997): Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera, Madrid: Edelsa.

KOBASHI, S. (2013): El artículo en español y sus equivalentes en japonés, Trabajo Fin de Máster, Madrid: Universidad Carlos III.

LEONETTI, M. (1999): "El artículo", Gramática descriptiva de la lengua española, Madrid: Espasa Calpe, 787-890.

LEONETTI, M. (1996): "El artículo definido y la construcción del contexto", Signo & Seña, 5, 101-138.

MORIMOTO, Y. (2011): El artículo en español, Madrid: Edhasa (Castalia).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009a): "El artículo (I)", Nueva gramática de la lengua española, vol. I, Madrid: Espasa Calpe, 1023-1086.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009b): "El artículo (II)", Nueva gramática de la lengua española, vol. I, Madrid: Espasa Calpe, 1087-1160.

SPERBER, D. y WILSON, D. (1986): Relevance, Oxford: Basil Blackwell.

El modelo Flip aplicado a la enseñanza de las lenguas

Paloma lapuerta
Central Connecticut State University

Las nuevas tecnologías siguen transformando la enseñanza universitaria en todas las disciplinas. Por motivos económicos, pero también para explorar las ventajas que la tecnología ofrece desde el punto de vista pedagógico, las universidades están proponiendo modos que se alejan de la tradicional forma de enseñar. En el contexto de los modelos híbridos de impartir materias, surge el modelo *flip*. A continuación, me referiré a la oportunidad que ofrece este modelo cuando lo aplicamos a la enseñanza de las lenguas, y compartiré ideas y materiales sobre la organización de un curso de este tipo.

Por modelo *flip* nos referimos a una forma de inversión de la enseñanza. Es decir, en lugar de hacer presentaciones formales, o lecturas, en la clase, lo que se pretende es que los estudiantes adquieran la información teórica fuera de la clase y que la clase se convierta en una especie de laboratorio de prácticas donde el profesor deja su rol tradicional de único proveedor de la información para convertirse en monitor o facilitador de esas prácticas y responder a preguntas concretas. El término *flipped classroom*, que ha dado tanto que hablar en los últimos tiempos, fue acuñado en 2010 por unos profesores de química de la escuela secundaria estadounidense llamados Jonathan Bergmann y Aaron Sams[1]. Tres años antes habían grabado en video sus conferencias con el propósito de que los estudiantes de la zona rural donde enseñaban en Colorado pudieran acceder a ellas a través de *Youtube* en cualquier momento, y luego dedicaban el tiempo de la clase a la práctica para facilitar el aprendizaje mediante la interacción.

En el caso concreto de la enseñanza de las lenguas este tipo de inversión no es ninguna novedad. Con el auge del enfoque comunicativo, la enseñanza de idiomas dio ese paso hace al menos 30 años. La idea de que los estudiantes estudiaran la gramática y el vocabulario previamente para poder contar con las herramientas necesarias para comunicarse en clase ha sido un proceso que muchos han intentado establecer. Ya entonces en algunos libros de texto se condensaba la gramática al final, o en páginas de color diferente, que los estudiantes debían estudiar por su cuenta antes de venir a clase. Lamentablemente, esto no siempre daba buenos resultados porque, a pesar de que estos libros, al menos en el ámbito de Estados Unidos, tenían las explicaciones de gramática en inglés para facilitar su comprensión, leerlas y estudiarlas sin ayuda resultaba aburrido y sobre todo difícil para estudiantes no acostumbrados al estudio de su propia lengua. Por eso, en otros libros de texto se ha preferido combinar explicaciones gramaticales breves (y no tan breves), dentro del cuerpo del capítulo, con actividades comunicativas. El peligro está en que esas explicaciones, que suelen venir en inglés, sirven de excusa perfecta para que muchos profesores pasen el tiempo de la clase hablando en inglés y den pocas oportunidades a los estudiantes para practicar la lengua. El enfoque comunicativo, por lo tanto, ha tenido en general más impacto en el ámbito teórico que

1. Posteriormente, estos profesores publicaron un libro de gran éxito: (2012) *Flip the classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*, Washington D.C. : International Society for Technology and Education.

en la realidad cotidiana del aula, donde aún persiste la enseñanza basada en un currículo predominantemente gramatical y centrado más en el profesor que en el estudiante.

Sin embargo, nuevos productos interactivos, a través de internet, facilitan ahora un acceso sin precedentes a las lenguas extranjeras, y los estudiantes encuentran formas más atractivas de prepararse por su cuenta. La tecnología, por lo tanto, ha sido fundamental para promover el modelo *flip*, y con él rescatar la idea de que la clase tiene que ser un espacio de comunicación. A medida que los materiales en línea se diversifican y se vuelven más accesibles para todos, los estudiantes adquieren mayor autonomía para preparar antes de la clase la gramática y el vocabulario mediante tutorías en video o *power point*, actividades de aplicación y práctica, exámenes autoevaluados, etc., y este material puede ser diseñado, y asignado, de acuerdo a las diferentes habilidades de los estudiantes. Esta preparación previa debería, en principio, liberar la clase de la presentación formal, y revertir en una mayor capacidad de interacción de los estudiantes en la clase. En definitiva, favorece el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas.

A finales de 2012, la editorial Pearson Education, publicó el libro de texto *Unidos* (Guzmán *et ál.* 2012), para principiantes de español, del que soy coautora . El programa del cual forma parte este libro fue enteramente concebido para el modelo *flip*. La idea consistía en poner en una plataforma tecnológica toda la gramática y el vocabulario, y elaborar un manual de clase que solo tuviera actividades comunicativas. Aunque mi propósito aquí es enfocarme en mi experiencia como profesora en un curso de este tipo, dedicaré a continuación unos breves párrafos a explicar cómo se organizó el material docente. La plataforma tecnológica, conocida como *MySpanishlab*, contiene los módulos de vocabulario y de gramática de *Unidos* que el profesor asigna antes de la clase. Cada módulo tiene una presentación en contexto del vocabulario o de la gramática, que es interactiva porque el estudiante puede escuchar los textos, visualizar las palabras de vocabulario, comprobar lo que sabe mediante mini tests, juegos, etc. También hay tutorías interactivas de vocabulario y *power points* hablados que explican la gramática, inglesa o española en inglés.

Además de las presentaciones, cada módulo tiene una serie de actividades de práctica, llamadas *Apply activities*, que el estudiante tiene que hacer después para practicar este vocabulario y esta gramática. Estos ejercicios de tipo *drill* son autocorregidos y le dan claves al estudiante sobre lo que debe repasar o sobre lo que ya ha adquirido. Del mismo modo, el enseñante puede comprobar si el estudiante está practicando regularmente o no. Además se puede diferenciar la enseñanza, ya que es posible identificar si un estudiante tiene dificultad con alguna actividad en concreto a fin de asignarle, si es necesario, otro tipo de tareas. Hay también tareas de pronunciación, juegos, videos y toda una parte de evaluación a través de la cual el enseñante puede medir el progreso de los estudiantes.

Para que el aprendizaje fuera de clase sea eficaz no podemos dejar de reforzar la idea de que la lengua debe aprenderse en contexto. Es decir, los estudiantes no deben simplemente aprender de memoria listas de palabras o conjugaciones de verbos, sino que estas palabras y estos verbos deben de tener sentido dentro de un contexto. Por

eso, es importante que fuera de clase el vocabulario y la gramática se presenten a través de textos, diálogos, y otro tipo de *realia*. Del mismo modo, la cultura debe ser parte integrante de las presentaciones, los textos, los videos y las actividades, tanto de las de aplicación en línea como de las comunicativas para hacer en clase.

Los estudiantes tienen la posibilidad de aprender por su cuenta desde sus ordenadores, tabletas, etc., y vienen a clase con el Manual de clase, que es un conjunto de hojas sueltas con múltiples actividades para hacer en grupos o en parejas. Es decir, actividades que requieren practicar la comunicación. Por otro lado, como enseñante, es importante plantearse, no tanto cuáles son los objetivos de un módulo de aprendizaje, sino cuáles queremos que sean los resultados (*outcomes*). Es decir, en línea con los principios del *backward design* (Wiggins, G. & McTighe, J. 2005), lo importante no es tanto que los estudiantes aprendan los tiempos del pasado o el vocabulario de la ropa, sino qué queremos que los estudiantes hagan con esta información. Por ejemplo, hablar de lo que compraron ayer en un centro comercial.

Desde el punto de vista del aprendizaje, las ventajas indiscutibles de este modelo son dos: 1. Cuando los estudiantes llegan a clase ya no son una mente en blanco tratando de comprender conceptos, a veces difíciles, porque han podido dedicar el tiempo necesario fuera de clase para adquirir las herramientas que necesitan para poder comunicarse en la clase. La tarea, es decir, el trabajo en casa, no se hace para reforzar conceptos adquiridos en clase sino para prepararse para la clase. No se realiza a posteriori, sino a priori. Y 2. La clase, al dedicarse enteramente a la práctica comunicativa, deja de enfocarse en el enseñante para enfocarse en el estudiante. Es decir, el enseñante deja de ser el que imparte la gramática o presenta el vocabulario y se convierte en facilitador del aprendizaje. Su tarea es enseñar a los estudiantes a aprender por sí mismos, en lugar de simplemente *cubrir la materia*.

El año pasado tuve la oportunidad de enseñar un curso de nivel elemental usando el modelo *flip*. En principio me planteé ofrecer un curso híbrido, pero según lo preparaba me di cuenta de que eso me hubiera obligado a prescindir de la mitad de mi tiempo de contacto con los estudiantes, lo cual no era ideal. Tengo noticia de que este modelo ha sido utilizado con relativo éxito en cursos híbridos. Sin embargo, para mi propósito era necesario que los estudiantes tuvieran el máximo tiempo de contacto posible entre sí a fin de que la práctica comunicativa diera sus frutos. Este curso, en concreto, era para estudiantes verdaderamente principiantes y se reunía dos veces por semana durante tres horas cada vez. Al ser un curso de noche atrajo a un grupo de 10 estudiantes no tradicionales, bastante motivados, como pude comprobar en sucesivas encuestas.

La primera regla que establecí fue el uso único del español en clase. Por lo general, los libros de texto en Estados Unidos tienen las instrucciones de las actividades en inglés en los primeros capítulos. *Unidos* sigue este modelo y solo tiene instrucciones en español a partir del capítulo cuarto. Para no romper la regla del uso único del español en clase, las actividades se explicaban y modelaban en español. Los estudiantes podían leer las instrucciones en inglés pero no podían usar el inglés en el intercambio con sus compañeros. Aunque no es ideal, el hecho de que las instrucciones estuvieran en inglés

facilitaba en un principio la comprensión de lo que tenían que hacer, al mismo tiempo que reducía la ansiedad.

Además de un trabajo continuado de motivación intrínseca, al cual me referiré en breve, utilicé métodos de motivación extrínseca para conseguir que los estudiantes hicieran las tareas de preparación fuera de clase. El más importante fue establecer una hora límite para completar la tarea antes de la clase, con la posibilidad de hacer la tarea a posteriori por la mitad de los puntos. De esta manera tenían la posibilidad de *recuperar* parcialmente la nota correspondiente al trabajo en línea si por alguna razón justificada no habían podido hacerlo antes. No obstante, esto ocurrió rara vez ya que en general los estudiantes comprendieron la importancia de prepararse previamente para participar a posteriori en el juego de la inmersión.

El trabajo en línea de los estudiantes era comprobado regularmente unos momentos antes de la clase para identificar los problemas que habían encontrado y poder adaptar la clase según las necesidades generales. También para asignar tareas diferenciadas a los distintos tipos de aprendientes. Para este fin ayudó también el mantener un contacto directo con ellos por correo electrónico. Curiosamente, este espacio, que en principio estaba abierto a que los estudiantes expresaran sus dudas en inglés, se convirtió en un elemento más de práctica para ellos porque algunos preferían expresarse español.

Al inicio de la clase, dependiendo del contenido, se hacía un breve repaso del vocabulario o se utilizaba un *power point* para reactivar algún uso gramatical. Estos *power point*, que no contienen explicaciones sino preguntas que se enfocan en la función y no en la forma, resultaron ser muy útiles para iniciar la práctica comunicativa. Por ejemplo, dando por supuesto que los estudiantes han estudiado por su cuenta la estructura *ir* + *a* + infinitivo, se mostraban en clase diapositivas con imágenes y preguntas que ellos debían responder, por ejemplo: *¿qué va a beber María?*, ¿con quién va a celebrar su cumpleaños?, etc.

Al ser una clase de tres horas hubo que proporcionar mucha variedad de actividades. La clase incluyó presentaciones interactivas, trabajo con videos y canciones, actividades de investigación cultural mediante tabletas y celulares personales, pero lo más importante fueron las múltiples actividades comunicativas que los estudiantes hicieron en parejas o en grupos, desde simples intercambios a entrevistas y situaciones de *role play*. Uno de los trucos importantes para mantener el interés de los estudiantes y reforzar la eficacia de la comunicación es cambiarlos constantemente de pareja a fin de darles la oportunidad de trabajar con personas de habilidades y motivación diferente.

El trabajo de motivación intrínseca de los estudiantes se hizo a través del énfasis en las cualidades afectivas del aprendizaje de la lengua. Como mencioné más arriba, cualquier cosa, incluso hacer la concesión de que los estudiantes lean las instrucciones en inglés, es importante si con eso se consigue reducir la ansiedad. Como sabemos, la ansiedad interfiere con el aprendizaje, impide al estudiante participar y dificulta la comunicación (Arnold 1999: 9). Del mismo modo, es importante animar a los estudiantes a que no teman cometer errores, minimizar la corrección directa, que implica un apren-

dizaje pasivo, a favor del aprendizaje activo que se fomenta mediante la corrección indirecta. Es decir, si un estudiante dice *ayer yo fuiste al cine*, el profesor puede apresurarse a proporcionarle la forma correcta, o hacerle preguntas sucesivas sobre la película que vio, si le gustó, etc., y eventualmente seguir la conversación diciendo *yo también fui al cine el sábado y vi una película muy buena*. Obviamente, la segunda opción exige un aprendizaje más activo por parte del estudiante, a la vez que reduce su ansiedad considerablemente. Y no solo porque su error no es señalado y sacado de lugar, produciendo además una interrupción de la comunicación, sino porque al percibir interés en el contenido de su mensaje, y no solo en la forma, el estudiante se siente más motivado para completar la transmisión de ese mensaje.

Varias teorías cognitivas sobre la motivación enfatizan la importancia de remplazar los sentimientos negativos que algunos estudiantes muestran sobre su propia capacidad para realizar una tarea, con sentimientos positivos derivados de la propia eficacia (*self efficacy*) (Arnold, J. 1999: 16) para llevar a cabo tareas con las que se sienten identificados y de las que se sienten capaces. Por eso es importante hacerles ver que están comunicándose, y no solo usando la lengua apropiadamente. Con este fin, es importante animarles a incorporar el uso de expresiones coloquiales, tales *como ¡Estupendo!*, ¡Claro que sí!, ¡Por supuesto!, etc., que refuerzan la cualidad afectiva de la lengua en sus propias interacciones.

En resumen, el enseñante debe, como facilitador, enfatizar la dimensión afectiva de las relaciones que se establecen entre los participantes y crear un ambiente en que los estudiantes se sientan escuchados y en control de su propio aprendizaje (Underhill 1999: 123).

A continuación me referiré brevemente a la evaluación y resultados del curso descrito. Aparte del control continuado del progreso de los estudiantes mediante el trabajo en línea y la participación oral en clase, los estudiantes hicieron regularmente mini tests para evaluar la habilidad auditiva, de lectura, y de escritura. Además, al final de cada capítulo, grabaron individualmente una presentación oral que incorporaba los contenidos del capítulo. En estas presentaciones se evaluaba la fluidez, pronunciación, variedad de vocabulario, precisión en el uso de estructuras practicadas y transmisión del mensaje. Al ser grabadas, he podido establecer comparaciones entre estas presentaciones y otras de cursos anteriores, concretamente de cursos impartidos a estudiantes conocidos como falsos principiantes o *High Beginners*[2], y los resultados fueron similares en cuanto al nivel obtenido en una interpretación adaptada de la escala de ACTFL[3].

También establecí comparaciones respecto a las notas obtenidas. En los siguientes cuadros se muestran las notas obtenidas por los estudiantes en dos cursos de características similares: los dos intensivos para estudiantes principiantes, el mismo número de estudiantes, los mismos contenidos, en los mismos momentos del semestre. Las conclusiones son las siguientes: 1. En el curso *flip* todos los estudiantes obtuvieron re-

2. En nuestra Universidad se considera *High Beginners* a los estudiantes que han tomado tres años de lengua extranjera en la escuela secundaria.

3. A igual que en Europa el Marco de Referencia, en Estados Unidos las llamadas *ACFL Proficiency Guidelines*, establecen niveles de referencia para el aprendizaje de las lenguas que van desde el Nivel *Novice* hasta el *Distinguished*.

sultados por encima de B mientras en el curso regular los resultados de casi la mitad de los estudiantes estaban por debajo de B-; 2. En el curso *flip*, casi el 80% de los estudiantes obtuvieron resultados de los niveles de A y solo 25% en el curso regular; y 3. No solo los mejores estudiantes del curso *flip* obtuvieron mejores resultados, sino que en general todos los estudiantes obtuvieron mejores resultados.

Fig. 1
Comparación de notas parciales de dos secciones de Español 118: Flip v. Regular

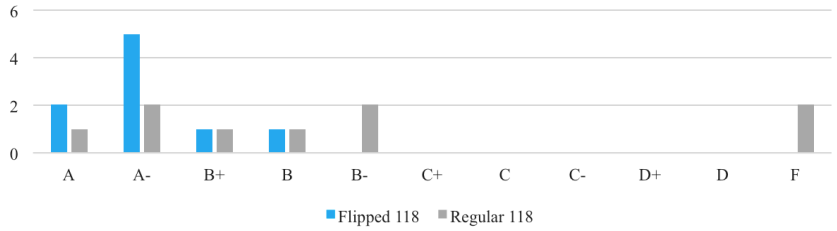
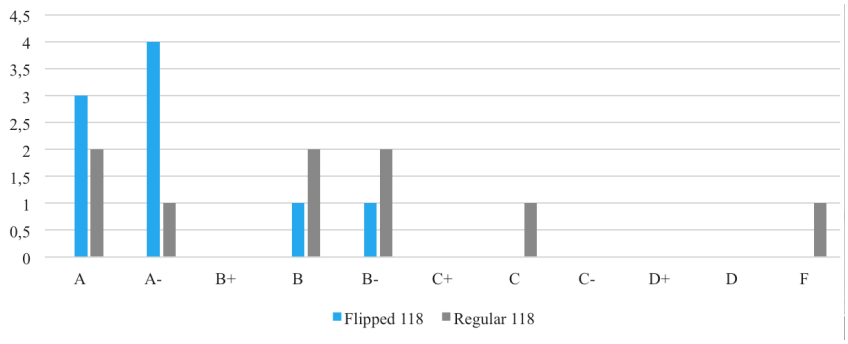


Fig. 2
Comparación de notas finales de dos secciones de Español 118: Flip v. Regular



Además de los resultados y su comparación con cursos anteriores, al enseñar este curso me interesaba explorar la percepción de los estudiantes sobre el curso *flip*. Para ello diseñé varias encuestas que repartí entre los estudiantes en varios momentos del curso. De estas encuestas me gustaría subrayar solo algunos puntos que considero importantes. En una encuesta de mitad del semestre el 88% de los estudiantes estaba de acuerdo con la siguiente afirmación: "Hacer las presentaciones interactivas y las actividades de aplicación en línea ANTES de la práctica en clase me ayuda a ganar confianza y a ser más participativo en la clase." El 88% de los estudiantes también estaba de acuerdo con la afirmación de que "Usar solo la lengua *target* en la clase es esencial para mi aprendizaje." En una encuesta al final del semestre les pedí que se expresaran sobre el beneficio de preparar la gramática y el vocabulario ANTES de venir a clase. El 100% de las respuestas coincidieron en que había sido "útil", "muy útil" o "extrema-

damente útil". A la pregunta de si habían comprendido los beneficios de usar la lengua *target* en clase todo el tiempo el 100% de los estudiantes contestó afirmativamente, y algunos hicieron comentarios como estos: "me preparó para el mundo real", "aunque incómodo al principio, me motivó a estudiar y aprender más", ¨me ayudó a aprender más rápidamente", "me ayudó muchísimo", "muy importante, sobre todo si no se ha tenido nunca antes contacto con la lengua", "al principio no me gustó pero me alegro de que sea así ahora", "fue muy efectivo para comprender la lengua y no solo para aprenderla o memorizarla".

A medida que yo misma fui aprendiendo el proceso de invertir la enseñanza y dejar mi rol de impartidora de conocimientos para convertirme en facilitadora del aprendizaje autónomo, fui tomando notas que no dejan de ser más que un conjunto de impresiones o de percepciones generales pero me gustaría compartirlas a modo de conclusión. 1. Para adoptar el modelo *flip*, es necesario conseguir un cambio de mentalidad, tanto en los estudiantes como en el enseñante. Los estudiantes deben estar dispuestos al esfuerzo que implica estar en control de su propio aprendizaje. Por su parte, el enseñante debe tener en cuenta que el esfuerzo se minimiza si se fomenta la motivación, la cual debe ser *contagiada*, es decir, el enseñante debe creer en la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes para que ellos crean en su propia capacidad como aprendientes (Arnold 1999:16). 2. La comunicación en clase debe ser real y pertinente. Para ello debe enfocarse en la transmisión de un mensaje que sea adecuadamente recibido y comentado. La recepción del mensaje es casi tan importante como la producción del mismo, por eso es conveniente incorporar muestras de empatía en las comunicaciones que se establecen en la clase. 3. El enseñante debe tener clara su labor de facilitador. Esto quiere decir que debe estar abierto a la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes ya que, una cosa es lo que se desea impartir y otra lo que los estudiantes aprenden y las distintas maneras de aprender.

Para ser un buen facilitador hay que fomentar el diálogo y la negociación lingüística entre los participantes. Y 4. el modelo *flip* debe facilitar el aprendizaje responsable y autónomo fuera de la clase y proporcionar una oportunidad óptima de inmersión en el espacio común de la clase. Por eso, es importante enfatizar el uso de la lengua *target* para todas las transacciones y darle de nuevo a la comunicación la importancia que nunca en la enseñanza de las lenguas debería haber perdido.

Referencias Bibliográficas

ARNOLD J. and BROWN H.D (1999): "A map of the terrain", J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

GUZMÁN *ET* ÁL. (2014) *Unidos*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

UNDERHILL A. (1999): "Facilitation in Language Teaching", J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

WIGGINS, G. & MCTIGHE, J. (2005) [1998]: *Understanding by Design*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

La enseñanza de la preposición del español a los aprendientes de origen chino desde un punto de vista del complemento de régimen verbal

Biyun Li
Shanghai International Studies University (SISU)

1. La distancia lingüística y el complemento de régimen en la lengua china

Para los aprendientes de origen chino, el aprendizaje de la preposición es un desafío y supone mucha dificultad debido a la gran distancia lingüística entre el español y el chino. Estudios sobre la enseñanza del complemento de régimen verbal nos ayudarán a ampliar el horizonte de la enseñanza de la preposición, especialmente en la selección de preposiciones en función del verbo regente, ya que la preposición desempaña el papel de introductora y marcadora en el complemento de régimen preposicional.

La definición y la delimitación del régimen y del complemento de régimen nunca ha sido una tarea fácil ni carente de polémicas, debido al desconocimiento de su existencia en la lengua española por parte de los gramáticos durante un tiempo considerable. En la lengua china no existe un término lingüístico correspondiente al del complemento de régimen de la lengua española. Los verbos que se construyen con complemento de régimen en la lengua española llevan complemento directo. En realidad, incluso en el caso de la lengua española, en lo que concierne a las relaciones de estos dos complementos, muchos gramáticos opinan que los dos comparten una zona semántico-funcional semejante: en *Confía en sus fuerzas* y *Puso una carta sobre la mesa*, entre el complemento de régimen del verbo *confiar* y el complemento directo del verbo *poner*, existe un punto de contacto, en concreto, el hecho de que ambos sean el objetivo de la acción realizada y de que estén requeridos por el significado de los respectivos verbos. Estos dos conceptos se acercan tanto desde el punto de vista semántico y, a veces, también funcional, que en un gran número de oraciones de la lengua china, los complementos directos sustituyen a los de régimen para desempeñar el papel del subordinado en la oración. En otras ocasiones, para realizar una traducción literal que destaque la función de la preposición, habrá que cambiar la estructura de la oración:

a). Asistió al examen final (他 参加了 期末考试).
V. C.R. V. C.D.

b). Habló en castellano (他 用西语 说).
V. C.R. C.C. V.

Precisamente por esta similitud en características semánticas y funcionales de estos distintos complementos, los aprendientes de origen chino muchas veces dudan

entre utilizar o no una preposición en una oración en la que se percibe una relación de régimen.

2. El complemento de régimen que expresa causa en los manuales usados en China

Es evidente que el léxico no se puede enseñar en su totalidad, y la selección del vocabulario que se enseña o se incluye en los manuales consiste en una de las cuestiones básicas que preocupa a los profesores de ELE. En la enseñanza de la lengua, y en nuestro caso, la enseñanza de la preposición y del complemento de régimen que expresa causa, es preciso reflexionar sobre qué enseñar acerca de este complemento y cómo enseñarlo. En la enseñanza del complemento de régimen, tenemos que decidir cuáles de los verbos que se construyen con complemento de régimen que expresa causa son los que enseñamos en el aula. También deberíamos tener en cuenta que el verbo que selecciona el complemento de régimen y la preposición como marcadora e introductora del complemento forman una combinación que siempre se utilizan juntos, y de esta manera no hay que presentarlos ni tratarlos aislados, sino en contextos auténticos.

2.1 La selección de verbos que se construyen con complemento de régimen en los manuales usados en China

Hemos vaciado todos los verbos que se construyen con complemento de régimen que expresa causa de los dos manuales de ELE utilizados en China, *Español moderno* y *Sueña*. El método *Español moderno*, publicado por la Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras (Foreign Language Teaching and Research Press) de China, es un manual que se utiliza en la mayoría de las instituciones de educación superior en las que se enseña el español como especialidad. Dispone de seis tomos, de los cuales, los cuatro primeros son materiales diseñados para estudiantes de los primeros dos o tres años[1] académicos (son cuatro años en total en las universidades de tiempo completo de China), y los tomos 5 y 6 están dirigidos al aprendizaje de los niveles superiores. Se elaboró antes de la publicación del *Marco común europeo de referencia*, por lo que no se ha ajustado a los seis niveles nuevos establecidos por este (A1, A2, B1, B2, C1 y C2).

El método *Sueña* se ha introducido en el mercado editorial de China debido a su visión internacional y a su contenido coherente, amplio y divertido. Como está inscrito dentro de las directrices generales del Instituto Cervantes, obtuvo el reconocimiento de esta institución, de modo que se usa tanto dentro como fuera de España. Los cuatro niveles de *Sueña* están dirigidos respectivamente a los niveles A1-A2, B1, B2 y C1 establecidos por el *Marco*. Lo utilizan en muchas instituciones de China, especialmente, en las privadas, como método complementario en numerosas universidades e instituciones docentes de China. Como ambos métodos

1. Existen divergencias en el uso de este manual en el aspecto de los años en que se aplican los diferentes niveles, lo que se debe a las diferentes necesidades de cada institución. En el prefacio del quinto tomo de este libro señala el autor que este tomo se utiliza a partir del tercer año académico, sin embargo, no se suele utilizar este tomo hasta un poco antes de terminar el primer semestre del tercer año.

son materiales muy importantes y ampliamente usados en China, y en el caso de *Sueña*, en todo el mundo, para la enseñanza del español como LE, los tomamos como referencia para analizar cómo se plantea la enseñanza del complemento de régimen verbal.

Tomando en consideración los distintos aspectos de la enseñanza del español en los cuatro años de la carrera en la universidad, en el presente trabajo también clasificamos los seis tomos de *Español moderno* en distintos niveles. Como no sabemos si los de este libro corresponden a los de *Sueña*, los hemos denominado de otra manera: tomos 1 y 2, niveles a1-a2; tomo 3, nivel b1; tomo 4, nivel b2; tomos 5-6, nivel c1. En lo sucesivo analizaremos la selección de verbos con complemento de régimen en los distintos niveles de los dos métodos.

	Español moderno		**Sueña**	
Nivel	Tomo	**Cantidad de verbos**	**Tomo**	**Cantidad de verbos**
A(a)1-A(a)2	**1**	2	**1**	12
	2	12		
B(b)1	**3**	21	**2**	24
B(b)2	**4**	43	**3**	43
C(c)1	**5**	15	**4**	42
	6	36		

Tabla 1: Cantidad de verbos con complemento de régimen en los dos manuales

Podemos observar en la tabla que, generalmente, la cantidad de verbos con complemento de régimen aumenta gradualmente en cada nivel, menos en el tomo 5 de *Español moderno* y en el 4 de *Sueña*, donde disminuye en cierta medida. Los verbos del mismo nivel de los dos métodos se asimilan en cantidad.

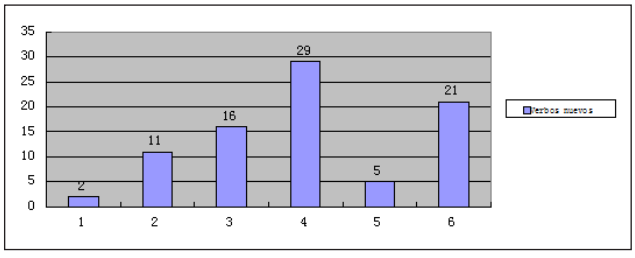


Gráfico 1: Cantidad de verbos nuevos con complemento de régimen en *Español moderno*

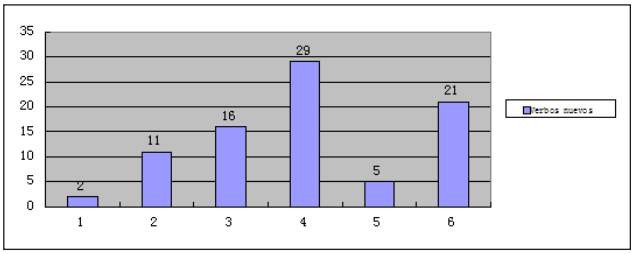


Gráfico 2: Cantidad de verbos nuevos con complemento de régimen en *Sueña*

En estos dos gráficos podemos ver que la cantidad de verbos nuevos con complemento de régimen aumenta proporcionalmente en el caso de los cuatro primeros tomos de *Español moderno* y llega a su cumbre en el cuarto tomo. En el quinto la cantidad de verbos disminuye en gran medida y en el sexto aumenta de nuevo. En el caso de *Sueña*, la cantidad de verbos nuevos con complemento de régimen aumenta proporcionalmente en los tres primeros tomos y llega a su cumbre en el tercer tomo, que corresponde al nivel B2 establecido por el *Marco*. En el cuarto la cantidad de verbos disminuye en cierto grado.

En el aprendizaje de niveles relativamente elementales (A1-A2), los alumnos tienen el primer contacto con la lengua española, y necesitan tiempo para adaptarse al sistema de esta lengua que no conocían antes, por lo que es lógico que no se incluyan en los métodos de estos niveles iniciales demasiados verbos nuevos y usos del complemento de régimen. Por el contrario, en la etapa de los niveles B1 y B2, los alumnos ya tienen ciertos conocimientos básicos de este idioma y, en general, se han acostumbrado al sistema lingüístico de esta lengua. Es en esta etapa cuando uno puede elevar sus competencias de la lengua con mayor rapidez y eficacia. Más adelante, cuando los alumnos ya están en el nivel C1, que es un nivel relativamente superior, ya dominan en general el sistema lingüístico, especialmente las palabras más usuales del español, y tienen una base gramatical estable de dicha lengua, por lo que disminuye un poco la velocidad del aprendizaje.

El quinto tomo de *Español moderno* es un caso muy especial: en él disminuye en gran proporción la aparición de verbos nuevos con complemento de régimen, lo que tiene mucho que ver con el cambio de enfoque en la enseñanza y en el estilo del texto adaptado. Según Dong (2002: 1), autor de este manual, como en el tercer año académico hay asignaturas enfocadas a aprender distintas competencias lingüísticas, la asignatura de lectura intensiva en que se utiliza *Español moderno* ya no es la única o la principal que se encarga de la misión de desarrollar las distintas destrezas lingüísticas de los alumnos, y el objetivo principal se convierte en elevar la destreza de la comprensión lectora de los alumnos. Teniendo en cuenta que los aprendientes se encontrarán con textos escritos de distintos estilos y de contenidos de todos los ámbitos, en la selección de los textos del libro se intentan cubrir distintos campos de la vida social para elevar la comprensión lectora de todo tipo de textos escritos por parte de los alumnos. De esta manera, casi todos los textos elegidos en los tomos 5 y

6 son artículos literarios adaptados de libros o revistas de países hispanohablantes. Como cada moneda tiene dos caras, si se toma demasiado en cuenta la diversidad, en muchas ocasiones se pierde el aspecto normativo. Como el texto adaptado de artículos originales constituye la parte principal de este manual, el vocabulario que usa el autor del artículo original determina el vocabulario aprendido por los alumnos. Si el autor del método no selecciona cuidadosamente el texto ni lo adapta de una manera escrupulosa y adecuada, es muy probable que el vocabulario sea arbitrario y ocasional.

	S **No aparecidos**	***S*** **A1-A2**	***S*** **B1**	***S*** **B2**	***S*** **C1**
EM **No aparecidos**		2	4	7	10
EM **a1-a2**	1	4	3	4	1
EM **b1**	4	2	7	3	0
EM **b2**	14	3	2	8	2
EM **c1**	16	1	3	4	2

Tabla 2: Coincidencia de verbos en los distintos niveles

En esta tabla podemos ver que muchos verbos con complemento de régimen que se incluyen en los distintos tomos de *Español moderno* se corresponden con los de los niveles B1 y B2 de *Sueña*. Aparte de esto, hemos visto que hay 16 verbos que se incluyen en el nivel c1 de *Español moderno* pero no aparecen en el otro método, por lo que, en comparación, son menos los que se incluyen en *Sueña* que en *Español moderno*. Todos los niveles de *Español moderno*, menos el resultado total de los verbos de los niveles a1-a2, que coinciden tanto con los verbos de los niveles A1-A2 como con los de los niveles B1 y B2, presentan un resultado relativamente aceptable.

	S 1	**S 2**	**S 3**	**S 4**
Verbos que no aparecen en *EM*	agruparse enfadarse	agotarse alertar complacerse hundirse	arrepentirse criticar deleitarse entristecerse lamentarse mosquearse temer	afectarse amedrentarse brillar calificarse cobrar congratularse entusiasmarse hartarse propasarse sobresaltarse
Cantidad	2	4	7	10

Tabla 3: Verbos nuevos que no aparecen en *EM*

Podemos observar en esta tabla que son numerosos los verbos que aparecen en *Sueña* pero que no se incluyen en *Español moderno*. Entre ellos, los del tercer tomo y los del cuarto de *Sueña* son en general difíciles, pero verbos como *agotarse*, *brillar*, *cobrar*, *criticar* y *temer* pertenecen al vocabulario relativamente básico de la lengua española, aunque no aparecen en este manual, o el método no trata de su uso con complemento de régimen que expresa causa. En cuanto a los verbos que se incluyen en los tomos 1 y 2 de *Sueña*, hay verbos como *enfadarse*, *agotarse* que no aparecen en el otro método.

	EM 1	***EM 2***	***EM 3***	***EM 4***	***EM 5***	***EM 6***
Verbos que no aparecen en *Sueña*		responder	impacientarse impresionarse irritarse perderse	agitarse beneficiarse combatir denunciar desvelarse estremecerse fascinarse favorecerse marearse mojarse perturbarse sacrificar(se) sufrir temblar	disputar escandalizarse sofocarse	angustiarse atormentarse contaminar(se) desanimarse desvanecerse embelesarse enriquecerse humillarse impactarse intimidarse pecar sucumbir vanagloriarse
Cantidad	0	1	4	14	3	13

Tabla 4: Verbos nuevos que no aparecen en *Sueña*

En comparación con la tabla anterior, podemos ver en esta que hay numerosos verbos que aparecen por primera vez en los seis tomos de *Español moderno* pero no se incluyen en *Sueña*, entre los cuales, muchos que se consideran relativamente difíciles se encuentran en los tomos de niveles básicos, junto con su complemento que expresa causa, como *agitarse*, *estremecerse*, *perturbarse*, *responder*, etc. Y en los tomos 5 y 6 aparecen aún más verbos con complemento de régimen que expresa causa, muchos de los cuales no se usan en la vida cotidiana, como *atormentarse*, *embelesarse*, *vanagloriarse*, etc.

Las diferencias arriba expuestas en la selección de verbos tienen que ver con varios factores, como los propósitos y enfoques diferentes de los dos métodos, las diferentes estructuras de los dos métodos, el plan curricular de las instituciones docentes, y la tradición de la enseñanza del español y las diferencias culturales de los dos países, etc. Entre todos estos factores que influyen en la selección de verbos con complemento de régimen, querríamos destacar el último: la tradición de la enseñanza del español y las diferencias culturales de los dos países.

Debido a las diferencias existentes en muchos ámbitos de China y España, tanto en aspectos materiales como en los de mentalidad y cultura, en muchas ocasiones el vocabulario más utilizado en la vida cotidiana es diferente en los dos países. Por ejem-

plo, la mayoría de los jóvenes chinos toman más *té con leche* (奶茶), que *café con leche*, y la palabra *té* se utiliza mucho más en China que en España. Por el contrario, muchos españoles no tienen la costumbre de tomar té, y es lógico que usen mucho más la palabra *café* que la otra. Por tanto, en la tradición de la enseñanza del español, como por ejemplo, en la selección de verbos con complemento de régimen que expresa causa, los autores de manuales de países diferentes también tienden a elegir palabras que les parecen más útiles en la vida cotidiana, que en realidad son palabras distintas según su frecuencia de aparición en los dos idiomas y culturas. En otro aspecto, se ha adelantado que los dos idiomas también son muy diferentes en aspectos sintácticos en la utilización del complemento de régimen. En la lengua china, se suele explicar la causa de un hecho o acto a través de una oración subordinada, especialmente en contextos menos formales, en vez de un complemento de régimen encabezado por una preposición: *我生气，（是）因为他说的话/Me he enfadado (estoy enfadada) por lo que ha dicho*. En muy pocas ocasiones se usa el complemento de régimen, de modo que si el profesor o el autor del método no tiene en cuenta la distancia lingüística entre las dos lenguas, es posible que no destaque la importancia de este fenómeno gramatical que existe en gran medida en la lengua española. En la enseñanza del español, y en nuestro caso, del complemento de régimen que expresa causa, el profesor tiene que ser consciente de las características propias de los dos idiomas y de las dos culturas, destacar los puntos que más dificultan el aprendizaje por parte de los aprendices sinohablantes y enseñar de una forma adecuada para estos, teniendo en cuenta la distancia lingüística y cultural entre los dos idiomas. El autor del método tiene que elegir los verbos con complemento de régimen y adaptarlos de una manera escrupulosa.

3. La selección léxica del español con fines didácticos

Es evidente que el léxico no se puede enseñar en su totalidad, y la selección del vocabulario que se enseña o se incluye en los manuales es una de las cuestiones básicas que preocupa a los profesores de ELE. Según señala McCarthy (1999), hasta hace poco, las listas de palabras se elaboran por intuición. Cuando queremos establecer el contenido léxico de los manuales, no solo ha de determinar la cantidad de unidades léxicas que deberá comprender, sino también el enlace funcional de las mismas, referido a diferentes ámbitos, temas y situaciones comunicativas, así como el control o grado de dominio que se exigirá al aprendiz.

En lo concerniente a la selección léxica, Gómez Molina (2004: 793) presenta una serie de conceptos íntimamente relacionados con el contenido léxico, considerados útiles para la planificación léxica, en lo sucesivo presentamos tres que tienen que ver con nuestros estudios, que son, el léxico frecuente, el básico y el disponible:

- El léxico frecuente se basa en el número de veces que se repiten los vocablos en la mediación o cuantificación de un corpus.

- El léxico básico es el conjunto de vocablos habitualmente utilizados en las situaciones de comunicación, orales y escritas, de la vida cotidiana.

- El vocabulario disponible es el que un hablante puede utilizar inmediatamente según las necesidades derivadas de la producción lingüística.

Estos puntos los podemos tomar como referencias o unos de los criterios a la hora de incluir verbos con complemento preposicional, para que podamos prescindir de la selección léxica totalmente intuitiva u ocasional en la presentación de verbos con complemento de régimen. Aparte de estos tipos de vocabularios que se consideran útiles para la planificación de la enseñanza léxica del español, Gómez Molina (2004: 796) también señala que el profesor de ELE debe distinguir entre léxico planificado y léxico ocasional, y no debe preocuparle que aparezca un elevado número de unidades léxicas en algunas clases y que el alumno no reciba información sobre todas ellas. Como en nuestro caso, el profesor debe distinguir cuáles son los verbos que aparecen en *Español moderno* pero que no se utilizan tanto en la vida cotidiana, tomarlos como léxico ocasional, clasificar los verbos según campos semánticos o áreas temáticas en casos necesarios, y estimular el aprendizaje autónomo de los alumnos.

En cuanto al criterio de selección, plantea el Consejo de Europa (1996: 48, 2001: 168, citado de Gómez Molina 2004) varios puntos:

a) Seleccionar las unidades léxicas clave (palabras y frase) en las áreas temáticas requeridas para la realización y perfeccionamiento de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los aprendices en diferentes escenarios, así como aquellas que encarnan las diferencias culturales.

b) Aplicar principios léxico-estadísticos que muestran las palabras de mayor frecuencia en discursos orales y/o escritos (español general) o aquellas referidas a ciertas áreas temáticas delimitadas (español con fines específicos).

c) Elegir textos auténticos, hablados y escritos, y practicar la enseñanza/aprendizaje de cuantas palabras contengan.

d) No planificar previamente el desarrollo del vocabulario, pero posilitar el conocimiento de todo lo que el alumno necesite cuando intervengan en tareas comunicativas.

Gómez Molina (2004: 799) opina que una buena presentación didáctica y secuenciada que favorece el desarrollo de la competencia léxica en el aula de ELE se consigue planificando el léxico de los niveles inicial e intermedio según el criterio A, y para el nivel avanzado y el superior es muy útil el criterio C[2].

En nuestra opinión, al seleccionar los textos de los tomos 5 y 6 de *Español moderno*, el autor toma en cuenta parcialmente el punto C al querer elegir textos auténticos, sin embargo, casi todos los textos elegidos son literarios, y antes del proceso de seleccionar los textos, el autor debería tener una planificación de los temas y ámbitos

2. Después del establecimiento de los seis niveles nuevos por el *MCER*, los antiguos cuatro niveles de los manuales (Nivel inicial, nivel intermedio, Nivel avanzado y Nivel superior) corresponden respectivamente a los niveles A2, B1, B2 y C1-C2 de los seis niveles del *MCER*.

(periodístico, académico, laboral, cotidiano, etc.), géneros (noticias, anuncios, debate, crónica, conferencia, historia clínica, etc.), secuencias textuales (descriptivas, narrativas, expositivas, argumentativas, conversacionales). En otro aspecto, el autor debería tener en cuenta los otros puntos también en la redacción de manuales y materiales para estudiantes de todos los niveles.

Referencias Bibliográficas

CANO AGUILAR, R. (1981): *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*, Madrid: Gredos.

CANO AGUILAR, R. (1999): "*Los complementos de régimen verbal*", BOSQUE I. y DEMONTE, C. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española Vol. 2 Construcciones sintácticas fundamentales; Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Madrid: Espasa Calpe, 1807-1854.

CONSEJO DE EUROPA (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framwork of reference*, Estrasburgo: Consejo para la Cooperación Cultural, Comité de Educación.

DONG Y. (2002): *Español moderno V*, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.ª C. (1999): *Las preposiciones valores y usos, construcciones preposicionales*, Salamanca: Colegio de España.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.ª C. (2004): "*Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos*", SÁNCHEZ LOBATO, J, *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2)-lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004): "*Los contenidos léxico-semánticos*", SÁNCHEZ LOBATO, J, *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2)-lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

GUTIÉRREZ CUADRADO, J. y PASCUAL RODRÍGUEZ, J. A. (eds.) (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Salamanca: Santillana.

MCCARTHY, M. (1990): *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

MELERO ABADÍA, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

MOLINER, M. (2012): *Uso de las preposiciones*, Madrid: Gredos.

NÁÑEZ FERNÁNDEZ, E. (1990), *Uso de las preposiciones*, Madrid: SGEL.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.

SLAGER, E. (2007): *Diccionario de uso de las preposiciones,* Madrid: Espasa.

El aprendizaje y el uso de las preposiciones por parte de los estudiantes de Taiwán

MIN-LING LI y TSAI-WEN HSU
Universidad Providence

Introducción

En español hay un gran número de preposiciones y, además, estas cuentan con funciones muy diversas. El alumnado taiwanés, debido al sistema lingüístico de su lengua, tan divergente del español, no llega a dominar bien los usos de dicha categoría gramatical. Por ello, el objetivo principal del presente estudio estriba en descubrir el método más adecuado de forma que estos aprendices, por una parte, sean capaces de reconocer fácilmente la aplicación de una preposición y, por otra parte, sean conscientes de usarla en el contexto adecuado.

Con el paso del tiempo, el inventario de las preposiciones ha ido variando. En vista de ello, en primer lugar, empezaremos por el estudio de las preposiciones desde la perspectiva histórica. En segundo lugar, a la hora de analizar sus funciones, tendremos en cuenta sus seis características diferenciadoras tales como la colocación (*participar en*, *aficionado a*, *cerca de*), la locución (*gracias a*, *echar de menos*), la combinación libre (*en el parque*), la preposición agrupada (*huir de entre las personas*), la perífrasis verbal (*volver a* + Infinitivo, *dar por* + Participio), y las formas no personales (*al* + Infinitivo, *en* + Gerundio). Esta clasificación nos orientará en nuestra labor de favorecer el aprendizaje de las numerosas aplicaciones de las preposiciones en español.

1. Clase de las preposiciones

1.1. Desde el punto de vista histórico

En 1973, la Real Academia Española marca la cantidad de preposiciones en veinte: *a*, *ante*, *bajo*, *cabe*, *con*, *contra*, *de*, *desde*, *en*, *entre*, *hacia*, *hasta*, *para*, *por*, *pro*, *según*, *sin*, *so*, *sobre* y *tras*. Luego en el *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* (Seco 1989) se añaden *cuando*, *donde* y *mientras,* recibiendo el nombre de cuasipreposiciones en el inventario de las preposiciones. Los primeros dos son adverbios relativos y el último es un adverbio conjuntivo. Ahora bien, en la nueva versión del *Diccionario de uso del español* (Moliner 1998: 1541), desaparecen dos preposiciones: *cabe* y *pro*. Por lo tanto, el número de preposiciones que sirvió de base a la clasificación de Manuel Seco se queda en dieciocho. A diferencia de la versión publicada en 1973, la Real Academia Española (2009: 2233) agrega tres preposiciones *excepto*, *salvo*, *menos* a dicha categoría gramatical.

1.2. Función general de las preposiciones

Normalmente la preposición, clase de palabra invariable, se une a un nombre, pronombre, verbo, adjetivo o adverbio, por ejemplo: silla *de* madera, voy *hacia* Barcelona,

etc. La preposición establece una relación entre las dos palabras contiguas (Escarpanter 1979: 199-200), que puede tener por función relacionar dos verbos, a saber, el primero sirve de función auxiliar mientras que, después de la preposición intercalada, el segundo se convierte en el núcleo semántico. Veamos unos ejemplos: *He de escribir*, *Debe de estar cansado*. Asimismo, la construcción absoluta o denominada forma no personal puede ir encabezada por una preposición con un significado específico, p. ej. *En terminando la reunión, vamos de compras., Con llegar tarde, me has hecho enfadar*. Además, la preposición puede combinarse con un nombre, verbo, adjetivo, adverbio y preposición formando parte de una palabra convirtiéndola en compuesta o creando una nueva palabra, por ejemplo, *encerrar*, *sobrehumano*, *anteayer* y *detrás* (Lu 1992: 2).

2. Seis características diferenciadoras en términos lingüísticos

Las preposiciones, que son átonas y clíticas, es una categoría gramatical muy usada. Al revisar de forma exhaustiva los contextos donde aparecen, observamos que hay seis características diferenciadoras: la colocación, locución, combinación libre, preposición agrupada, perífrasis verbal y forma no personal. Vamos a explicarlas con el fin de aclarar en qué situaciones aparecen las diferentes características de las preposiciones.

2.1. La colocación

Es un término lingüístico acuñado por Firth en 1951. Se han producido hasta hoy en día muchos estudios y discusiones[1] con relación a este término, ya que la preposición entra dentro de un grupo de palabras que sintáctica/formal y semánticamente abarca a la locución y expresiones libres y fijas (Zuluaga 2002: 104; Ferrando 2002: 105) por sus fórmulas intrínsecas, p.e.: *asistir a*, *interés en*, *aficionado a*, *cerca de*, etc. Por otra parte, composiciones tales como *punto de vista*, *camisa con mangas*, en las que la preposición está entre dos sustantivos, son destacadas por su semántica endocéntrica o exocéntrica. Las preposiciones regidas por los lexemas así como las composiciones intercaladas pertenecen a la colocación.

2.2. Locución

Sobre la locución prepositiva, según esta propiedad, la preposición siempre va acompañada de otra(s) palabra(s), sin embargo, pierde su significado original. La locución se divide en los siguientes tipos (Lu 1992: 2): sustantiva (*alergia a*), adverbial (*poco a poco*), prepositiva (*antes de*), conjuntiva (*a fin de que*), interjectiva (*¡Dios mío!*), adjetiva (una mujer *de palabra*) y verbal (*echar de menos*). No obstante, Escarpanter (1979: 200) señala que las locuciones no cambian su significación original en ejemplos tales como *delante de*, *frente a*, etc., lo cual puede generar confusión si los comparamos con lo dicho de la colocación mencionada arriba. Las discusiones sobre las diferencias entre la colocación y locución siguen sin parar hoy en día (Martínez 2001: 57-88, etc.).

1.Con respecto a un estudio exhaustivo de la colocación de las preposiciones, véase Serra Sepúlveda 2012: 94-99.

Las locuciones preposicionales son las que unen las preposiciones con un nombre, adjetivo, participio, adverbio o verbo. Veamos la siguiente clasificación:

Nombre + Prep.
Ejemplo: G*racias a*, *camino de*, etc.

Prep. + nombre + Prep.
Ejemplo: *con motivo de*, *a base de*.[2] En esta combinación, a veces, el nombre lleva artículo determinado: *con el fin de*, *en el caso de*, *al lado de*, etc.

Adj./ Participio + Prep.
Ejemplo: *debido a*, *junto a*, *conforme a*.[3]

Prep. + lo + Adj. + Prep.
Ejemplo: *a lo largo de*, *en lo tocante a*.[4]

Adv. + Prep.
Ejemplo: *cerca de*, *fuera de*, *antes de*.[5]

Prep. + Adv. + Prep.
Ejemplo: *en cuanto a*, *a más de*, *por debajo de*.[6]

Prep. + verbo + Prep.
Ejemplo: *a partir de*, *a pesar de*.[7]

2.3. Combinación libre

Pasando a la combinación libre, es evidente que una o más preposiciones que se hallen en posición inicial pueden generar multitud de valores, p. ej., *en la universidad*, *para mí*, etc.

2.4. Preposición agrupada

La preposición agrupada enriquece el significado de la oración. Dos preposiciones pueden unir sus respectivas significaciones gramaticales para crear una nueva. Dentro de la combinatoria preposicional, hay ciertos grupos de preposiciones que deben descartarse por ser considerados locuciones prepositivas (Bosque 1996; Pavón 1999):

(1) *Estoy trabajando desde por la tarde a las siete, ya es hora de irme a casa.*

2. Esta estructura locucional dispone de fuerte estabilidad.
3. La locución dotada de un adjetivo o participio antepuesto a una preposición no urge la desinencia de adjetivo.
4. Esta estructura está constituida por doble preposición y el artículo neutro *lo* precedido por un adjetivo, el número de locuciones de este tipo es una cantidad muy reducida.
5. Este tipo de locución, a veces, cambia la significación primitiva.
6. Está formada por dos preposiciones en las que existe un adverbio en medio. Semánticamente se puede crear un nuevo significado o uno que es similar al adverbio.
7. Con un verbo insertado entre doble preposición, deja de ser un verbo flexivo.

2.5. Perífrasis verbal

Las perífrasis verbales están formadas por dos verbos, un verbo auxiliar y el otro con tres posibilidades en cuanto a su forma: infinitivo, gerundio o participio, con o sin palabra de enlace interpuesta. Todas ellas cargan con el significado de la perífrasis. Aquí están unos ejemplos de ellas: *volver a* + infinitivo, *ir* + gerundio, *dar por* + participio.

2.6. Formas no personales

Comparándolas con el segundo elemento verbal de las perífrasis verbales, denominado forma no personal, esta categoría recibe el nombre de *metábasis* de la preposición, pues es una construcción absoluta sin que haya ningún verbo auxiliar antepuesto. El corpus de este tipo es muy reducido a diferencia de otras formas ligadas a preposiciones. Veamos dos construcciones introducidas por una preposición: Prep. + Infinitivo, *al*/ *con*/ *para*/ *de* + Infinitivo y Prep. + Gerundio, *en* + Gerundio, S. + V. *Al llegar a Madrid, te llamaré. En terminando esta clase, volveré a casa*.

3. Problemática en el aprendizaje de las preposiciones

3.1. Contraste entre el chino y el español

El chino y el español provienen de sistemas lingüísticos completamente diferentes, el primero del sino-tibetano y el segundo del latín. En el inventario de las preposiciones en ambas lenguas, se notan diferencias entre ellas en cuanto a la cantidad y sus funciones tales como: de tiempo, lugar, causa, objeto y conformidad. Veamos una por una.

3.1.1. Diferente cantidad de preposiciones entre el chino y el español

Según la publicación de la Real Academia Española de 2010, eran veintitrés preposiciones.[8] Las preposiciones en español no son muchas, mientras que en chino oscilan entre doce y cincuenta y siete, un número propuesto por Chao (1968: 376-380). Ahora bien, en el chino clásico las preposiciones, según Wang (1971), quedan reducidas a doce (1987: 228). En la clasificación presentada en *Gramática de la lengua china II* de Martínez (1997), las preposiciones chinas cuentan con otra función adicional: la de coverbo. Según esta autora, hay veinte preposiciones en el sistema chino.

3.1.2. Funciones de las preposiciones del chino

Las preposiciones en chino, divididas en cinco clases, según interpreten el tiempo, lugar, objeto, causa y conformidad, tienen como función introducir una palabra sustantiva o un nombre. Veamos las principales preposiciones chinas y sus usos (Xu 1991: 194-203).

8. Son a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía.

3.1.2.1. Las preposiciones de tiempo

Las preposiciones de tiempo tienen como función expresar las relaciones entre el sentido de la oración y las palabras que la conforman. En primer lugar, *在(zai)*, que significa *en/ estar*, p. ej.: *「在」這十年中，她讀了很多書 (zai zhe shi nian zhong, ta du le hen duo shu.)* (*En estos diez años, ella ha leído muchos libros.*). La palabra china equivalente a *en* representa una preposición temporal. En segundo lugar, *米格爾不「在」家* (migeer bu zai jia.) (*Miguel no está en casa.*) el verbo *在* implica dos funciones: la de verbo y la de preposición, con el mismo significado de "*estar en*", por lo cual, a dicha palabra se le denomina *coverbo* en chino. Otras preposiciones temporales tales como *於(yu)* y *于(yu)* llevan el mismo significado, denotando el tiempo cuando ocurre un suceso. La única diferencia entre ambas preposiciones está en que *於(yu)* se usa en Taiwán, mientras que *于(yu)* representa la versión simplificada en China. Ejemplo: *梅西生「於/于」一九八七年 (meixi sheng yu yijiubaqi nian) (Messi nació en 1987.)*. *以(yi)*, *為(wei)*, respectivamente traducidas en español como *según* o *por*, significan la causa de una acción o la finalidad (Xu 1997: 33-37).

3.1.2.2. Las preposiciones de lugar

Para explicar bien los lugares y las direcciones, se usa una serie de preposiciones tales como: *在(zai)*, *從(cong)*, etc. Esta tiene dos usos. En primer lugar, se expresa el destino final y normalmente se combina con *到(dao)* o *往(wang)* de modo que su significado implica tanto el comienzo como el final. Por ejemplo: *「從」台灣「到」西班牙 (cong taiwan dao xibanya) (de Taiwán a España)*. En segundo lugar, puede significar que alguien o algo pasa por un lugar, como *她「從」門前過 (ta cong menqian guo) (Ella pasa por la puerta.)*. La preposición到*(dao)* generalmente está ligada a *從*(cong). Otras preposiciones tales como*直到(zhi dao)*, *到達(dao da)*, *上(shang)*, *下(xia)*, *朝(chao)*, tiene la función de indicar que se va hacia una dirección y que se mira a una situación. *他「朝」教室走去 (ta chao jiaoshi zou qu)(Él iba hacia el aula.)*. La preposición *對(dui)* denota el objeto directo de la acción. *瑪麗亞「對」我笑了 (maliya dui wo xiao le) (María me sonrió.)*. La preposición*向(xiang)* tiene dos explicaciones en chino; una es indicar la dirección, por ejemplo: *向」前直走就是學校了 (xiang qian zhi zou jiu shi xuexiao le) (Sigue todo recto y llegas a la escuela)*, y la otra es expresar el objeto indirecto de la acción. *我想「向」老師提一個問題 (wo xiang xiang laoshi ti yi ge wenti) (Quiero hacerle una pregunta a la prefesora.)*. Equivalente a *從(cong)*, *自(zi)*, en general, se combina con *以(yi)* o *而(er)* con el sentido de enfatizar el tiempo de inicio. En*自」古以來 (zi gu yi lai) (Desde la antigüedad hasta hoy)*, se acentúa el origen, por ejemplo: *來自」西班牙的橄欖油 (lai zi xi ban ya de ganlanyou) (El aceite de oliva que es de España)*. *自從(zi cong)*, una nueva preposición formada por dos preposiciones yuxtapuestas, denota el momento de inicio y la duración desde un tiempo determinado del pasado y a menudo está vinculada con *以來(yi lai),* que equivale a la palabra *desde* en español. *往(wang)*, significa que alguien o algo va hacia una dirección. *火車「往」畢爾包開去 (huoche wang bierbao kai qu)(El tren va a Bilbao.)* (Xu 1997: 33-37).

3.1.2.3. Las preposiciones de causa

Para informar sobre la causa de la acción o la motivación, en chino existen las siguientes palabras: *因為(yin wei)*, *給(gei)*, indica el objeto indirecto de la acción. *我「*

給」你一杯酒 (wo gei ni yi bei jiu) (Traigo una copa para ti.). Las tres preposiciones *被 (bei)*, *讓(rang)*, *叫(jiao)* son elementos que sirven para formar parte de una oración pasiva en chino. Esta serie de preposiciones están destinadas a hacer una comparación: *予(yu)*, *由於(you yu)*, *比(bi)*. Por ejemplo: *我的西班牙文說得「比」你好 (wo de xiban-yawen shuo de bi ni hao) (Hablo mejor que tú en español.)*. La distinción entre el chino y el español en este caso estriba en que en la primera lengua *比(bi)* pertenece a la categoría de las preposiciones y en la segunda, *que,* es una conjunción. A la hora de ver la preposición *替(ti)*, nos damos cuenta de que esta expresa un objeto de sustitución. *替」我向老師問好 (ti wo xiang laoshi wen hao) (Saluda a tu profesor de mi parte.)*. *以(yi)* y *用(yong)* tienen función preposicional en chino para describir la persona o la cosa, teniendo la función de complemento circunstancial. *我「以」你為榮 (wo i ni wei rong) (Estoy orgulloso de ti.)*. *我「用」這支筆寫* (*wo yong zhe zhi bi xie*) (*Escribo con este bolígrafo.*). Ambas lenguas recurren a la preposición para introducir la función de complemento circunstancial (Xu 1997: 33-37).

3.1.2.4. Las preposiciones de objeto

Cuando queremos describir una situación o una acción, nos valemos de las siguientes preposiciones: *拿(na)*, *把(ba)*, *將(jiang)*, *依(yi)*, *照(zhao)*, *根據(gen ju)*, *按(an)*. Estas preposiciones denotan la conformidad entre cierta acción y lo expresado por el nombre al que afectan las preposiciones. Todas las preposiciones mencionadas son semánticamente iguales, con el sentido de *según* en español. Las dos preposiciones que indican compañía son *和(han)*, *跟(gen)*, que equivalen a *con* en español (Xu Íbid.).

3.1.2.5. Las preposiciones de conformidad

Este tipo de preposiciones, que cuenta sólo con dos: *的(de)* y *之(zhi)*, está orientado a la persona o cosa nuclear de una oración y representa al sustantivo o al pronombre anteriormente mencionado. Ejemplo: *家裡「的」人不了解我* (*jiali de ren bu liaojie wo*) (*Mi familia no me entiende.*) (Xu 1991: 197).

En la siguiente tabla vamos a ver el contraste entre el chino y el español, en relación con las preposiciones, desde el punto semántico.

Preposiciones chinas	Preposiciones españolas	Preposiciones chinas	Preposiciones españolas
在(zai)	*en/ estar*	*讓(rang)*	
於(yu)	*en*	*叫(jiao)*	
于(yu)	*en*	*比(bi)*	
以(yi)	*como/ según/ por/(de)*	*由於(you yu)*	*por*
為(wei)	*como/ según/ por*	*予(yu)*	
從(cong)	*de/ por*	*替(ti)*	
到(dao)	*a*	*用(yong)*	

往(wang)	*a*	*拿(na)*	
直到(zhi dao)	*hasta*	*把(ba)*	*a*
到達(dao da)	*de/ por*	*將(jiang)*	
上(shang)	*sobre*	*依(yi)*	*según*
下(xia)	*bajo*	*照(zhao)*	*según*
朝(chao)	*hacia*	*根據(gen ju)*	*según*
對(dui)	*sobre*	*按(an)*	*según*
向(xiang)	*hacia*	*和(han)*	*con*
自(zi)	*desde*	*跟(gen)*	*con*
自從(zi cong)	*desde*	*的(de)*	*de*
因為(yin wei)	*por/ para*	*之(zhi)*	*de*
給(gen)	*para*	*被(bei)*	*por*

3.2. Carencia de estructuras con preposiciones variadas en chino

Los lexemas tales como el verbo, sustantivo, adjetivo y adverbio pueden no variar formalmente ante más de una preposición en español, pero sí semánticamente, por lo cual, estas palabras puede contar con diferentes significados según la preposición que las acompañe, p. ej., *acabar de*, si cambiamos de preposición ya no significa terminar una acción, y así *acabar con* significa eliminar, matar, terminar totalmente o romper relaciones con alguien. *Acabar por* significa que la acción llega a su final después de esfuerzos y trabajo, lo cual es equivalente a *por fin*, etc. (Moreno 1998: 139-140).

4. Sugerencias docentes

Los usos de la preposición son muy frecuentes no solo en español sino también en chino. Es un tema importante en la enseñanza del español. Al dar a conocer los usos de las preposiciones en español, los profesores necesitan tener en cuenta que:

1. Tienen que enseñar a los estudiantes el concepto básico de las preposiciones en chino en comparación con las preposiciones en español.

2. Deben explicar los usos de las preposiciones españolas mencionados en este trabajo, cómo se usa una preposición correctamente y cuándo usarla, tanto en textos escritos como en los orales.

3. No solo los profesores, sino también los alumnos deben darse cuenta de que es uno de los temas a los que más atención presta el MCER.

4. Tienen que revisar regularmente los textos, las composiciones, las audiciones, etc. para fortalecer la costumbre del uso de las preposiciones.

5. Conclusión

Los estudiantes taiwaneses piensan en chino a la hora de estudiar español. Podemos ver que hay muchas diferencias entre las preposiciones del chino y del español, no solo en cuanto a cantidad, sino también en cuanto a su función. Según la tabla que hemos visto más arriba, hay mucha correspondencia entre las preposiciones chinas y españolas, incluso hay algunas que cuentan con los mismos significados o usos. En español, las preposiciones pueden combinarse con el sustantivo, verbo, adverbio, adjetivo para formar una locución, colocación, combinación libre, agrupación, perífrasis verbal y forma no personal. En la enseñanza así como en el aprendizaje, es de desear que una clasificación sistemática aporte a los aprendices que estudian la preposición una ayuda eficaz. Si las aprenden de memoria, consciente e inconscientemente, agrupando ese conjunto de palabras como elementos íntimamente correlacionados con las categorías gramaticales a las que acompañan, tras prácticas constantes de estas estrategias, las preposiciones en español no serán problemáticas nunca más.

Referencías Bibliográficas

BOSQUE, I. (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa.

CHAO, Y. (趙元任)(1968): *國語語法 (Gramática china)*, Taipei: Xue Hai.

ESCARPANTER, J. (1979): *Introducción a la moderna gramática del español*, Madrid: Playor.

FERRANDO ARAMO, V. (2002): "Colocaciones y compuestos sintagmáticos: dos fenómenos léxicos colindantes", P. Pérez Duarte *et ál* (eds.), *Cuestiones de lexicografía*, Lugo: Tris Tram, págs. 99-107.

LU, J. (陸經生)(1992): *西班牙語介詞 (Las preposiciones en español)*, Taipei: Central Books.

LUISA LÓPEZ, M. (1972): *Problemas y métodos en el análisis de preposiciones*, Madrid: Gredos.

MARCO MARTÍNEZ, C. (1997): *中國語文文法* (*Gramática de la lengua chino II)*, Taipei: Editorial Nacional de Taiwán.

MOLINER, M. (1998): *Diccionario de uso del español*, tomo II, Madrid: Gredos.

MORENO, C. (1998): *Las preposiciones valor y función*, Madrid: SGEL.

PAVÓN LUCERO, M.V. (2003): *Sintaxis de las partículas*, Madrid: Visor.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.

(2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.

(2011): *Nueva gramática básica de la lengua española*, Barcelona: Espasa.

SECO, M. (1989): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.

XU, L. (許菱祥) (1991): *(Gramática china)*, Taipei: Da Zhong Guo.

XU, Z. (徐曾惠)(1997): *漢語語法 (Gramática china)*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

WANG, L. (王力)(1971): *中國現代語法 (Gramática de chino moderno)*, Tomo I y II, Peijing: Shangwu.

(1987): *中國語法理論 (Teoría de la gramática china, Tomo I)*, Taichung: Landeng.

ZULUAGA, A. (2002): "Los 'enlaces frecuentes' de Maria Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones", *LEA*, XXIV, págs. 97-114.

El síndrome de Ulises y el manto de Penélope o cómo tejer redes afectivas para afrontar la diversidad en el aula de EL2

María Jesús Llorente Puerta
Accem – Asturias

Nuestro país cuenta con una dilatada historia migratoria que vivió una expansión en la última década del pasado siglo y la transición al presente. A partir de la segunda mitad de los años 80 se produce un aumento de la población inmigrante en España debido, entre otros aspectos, a las necesidades del mercado laboral del entorno. Se comienza a hablar de "conversión" de España de un país emigratorio en inmigratorio. El final del siglo XX y comienzo del XXI constituye la fase de consolidación del nuevo papel de España en el conjunto del sistema internacional de migraciones (Hevia 2014: 9). Tal es así que el periodo 1998-2008 se conoce como la "década prodigiosa de la inmigración en España". A partir de ese momento se puede hablar de un cambio en los flujos migratorios debido a la crisis económica originada en 2008, agravada en el 2012 y con especial incidencia en el colectivo de personas extranjeras que trabajaban en la construcción, los servicios y la industria (Hevia 2014: 30).

Dos factores psicológicos se vinculan de manera generalizada al proceso migratorio: el síndrome de Ulises y el duelo migratorio.

El síndrome de Ulises alude al héroe griego que padeció innumerables adversidades y peligros lejos de sus seres queridos. Se ha definido como una patología de la familia del estrés crónico que afecta a *inmigrantes irregulares en situaciones extremas* (Rozo, 2008). Se caracteriza por el padecimiento de duelos y por la aparición de un conjunto de síntomas psíquicos y somáticos propios del área de salud mental. Ser emigrante es una condición temporal que vive una persona, en ningún caso es un problema o una patología, si bien es cierto que las condiciones que se encuentra al llegar a su meta pueden pasar factura a la salud mental y física. Toda persona inmigrante, en cualquier circunstancia administrativa, vive una serie de pérdidas que le producen duelos múltiples. Por ello, en un sentido general, se suele hablar de duelo migratorio, más que del síndrome de Ulises, que estaría restringido a las situaciones más extremas de ese duelo, al convertirse en patológico.

El duelo es un proceso psicológico de reorganización de la personalidad que se desencadena tras la pérdida de algo importante. La migración implica un proceso psicosocial de duelo, ya que conlleva una gran cantidad de pérdidas, si bien posee una particular idiosincrasia al ser un duelo parcial, debido a que existe la posibilidad de reencuentro con el objeto perdido (país, cultura, familia....), a que las pérdidas son de todo tipo y reducidas, pues no son la muerte misma y, por último, a que es más una separación que una pérdida definitiva. A la vez se trata de un duelo recurrente, siempre se reabre por el contacto telefónico, a través de Internet, de los viajes esporádicos o de las visitas de familiares y en él influyen factores diversos como los recursos personales

de cada cual, las redes sociales de apoyo, el nivel de integración social, las condiciones de vida, lo dejado atrás, etc.

El duelo migratorio se puede expresar de múltiples formas. Puede afectar a la persona en una o más áreas a la vez. Achotegui (2002) diferencia varios tipos de duelos:

- El duelo por la familia, hijos, amigos y seres queridos.
- El duelo por el contacto con la lengua materna.
- El duelo por la cultura (costumbres, religión, maneras de ser, de relacionarse, fiestas, música, sentido del tiempo).
- El duelo por los aspectos relacionados con la tierra (paisajes, olores, clima).
- El duelo por la pérdida de estatus social o nivel económico.
- El duelo por la pérdida del sentido de pertenencia a un grupo étnico de origen.
- El duelo por los graves riesgos y pérdida de la seguridad física.

Debemos tener en cuenta que las personas que emigran suelen ser las que poseen más capacidad de iniciativa, con confianza en sí mismas, generalmente sanas y que tienen alta motivación para la supervivencia. Personas con alto índice de *resiliencia*. Este término, que tiene su origen en la metalurgia y alude a la capacidad de un material elástico para absorber y almacenar energía de deformación, ha sido adaptado por la Psicología para referirse a la capacidad de las personas para vencer las adversidades y adaptarse a las circunstancias, no solo resistiendo, sino proyectando su propio futuro de forma positiva.

En los últimos años, en base a la experiencia del trabajo realizado desde Accem[1], se ha identificado un incremento de situaciones de vulnerabilidad derivadas, en gran medida, por la coyuntura económica en la que la sociedad española se ha visto inmersa. Las acciones formativas dirigidas a educación de adultos inmigrantes parten de un conocimiento de la lengua y la cultura que les permita participar activamente en la sociedad y acceder a los recursos comunitarios en calidad de ciudadanos de hecho y de derecho. En el colectivo inmigrante adulto las variaciones son enormes; factores como la edad, el nivel de instrucción, la actitud o las características psicológicas determinan el proceso de acercamiento a la lengua.

Nuestra experiencia demuestra que, en los adultos, el proceso de aprendizaje del castellano varía desde el éxito total o casi total, hasta la imposibilidad de adquirir más allá de unos elementales recursos comunicativos. La variabilidad que se produce entre unos individuos y otros dificulta las generalizaciones.

En la construcción y reflexión del aprendizaje trabajamos atendiendo a los referentes culturales de las personas, tenemos una relación individual con cada aprendiz, conocemos su situación personal y mostramos interés por ella. Se trata de ayudar al alumnado a identificar y fomentar sus propias estrategias de aprendizaje. Se diseñan actividades que muestran lo que la persona es capaz de hacer y no lo que ignora y se reconocen los logros.

Esto es posible en nuestras clases porque los grupos son muy reducidos (unas seis personas por clase). Obviamente, en momentos en los que el número de alumnos ha sido mayor o

1. http://www.accem.es

hay gran cantidad de grupos es complejo atender estilos de aprendizaje y necesidades concretas individualmente, pero lo que sí se puede hacer es emplear técnicas lo suficientemente variadas para cubrir las necesidades de todos los aprendices. La variedad metodológica aporta, además, un ingrediente extra de motivación que contribuye a nuestros objetivos.

Partimos de la base de que cognición y emoción son elementos indisolubles en el proceso de aprendizaje y que se activan mediante tareas que atienden a las necesidades e intereses de todo el alumnado, tienen en cuenta los componentes de la lengua, pero su función va más allá de lo lingüístico. Por ello, en nuestra práctica adoptamos actitudes para fomentar las inteligencias múltiples (Gardner 1983, 1993, 1995). Si contemplamos la diversidad cultural como un valor, también reconocemos la diversidad de inteligencias y ayudas a una formación integral. En la variedad se encuentra la clave: contamos chistes con marcado componente folclórico, los estereotipos nacionales, regionales o locales sirven de gran ayuda *¿por qué los coches de policía en Oviedo tienen una bañera en el capó?: para llevar la sirena* (inteligencia língüístico – verbal); vamos a hacer un asociograma con la palabra *"té" "¿ con qué asocias el té?"* (inteligencia visual-espacial); salimos al museo del pueblo de Asturias (inteligencia naturalista); hacemos mímica (inteligencia cinético-corporal); nos ponemos en el lugar de la otra persona y damos consejos (inteligencia interpersonal); llevamos un portfolio (inteligencia intrapersonal); encontramos el mejor recorrido para ir a un lugar (inteligencia lógico-matemática); todas las semanas trabajamos con la letra de una canción de moda elegida por consenso y buscamos canciones en nuestra lengua con la misma temática (inteligencia rítmico – musical).

Todo ello con el objeto de impulsar y mantener la motivación. Se encuentra abundante bibliografía sobre el tema, la lista de factores que determinan la motivación es ingente y existen numerosas estrategias y técnicas orientadas al impulso de la misma: *motivación por expectativas de éxito, orientada a la acción, por objetivos, motivación social, intrínseca, extrínseca, de comportamiento dirigido*... La atención puede fijarse en la estructura interna de la clase y establecer pasos o puede basarse en tratar de combatir las dificultades o en conceptos clave para la motivación o el comportamiento docente.

El siguiente cuadro resume los componentes de la motivación en la práctica docente:

CREAR LAS CONDICIONES BÁSICAS PARA LA MOTIVACIÓN Adecuado comportamiento docente Buen ambiente Normas de clase	GENERAR MOTIVACIÓN INICIAL Fomentar expectativas de éxito y orientación a objetivos Utilizar materiales relevantes Ajuste a expectativas de alumnado
FOMENTAR AUTOEVALUACIÓN POSITIVA Promover motivación Retroalimentación Aumenta la satisfacción Recompensas: motivación	MANTENER Y PROTEGER LA MOTIVACIÓN Aprendizaje estimulante y divertido Tareas motivadoras. Claridad de objetivos Fomento de la autoestima. Imagen social positiva Autonomía. Aprendizaje cooperativo

[Adaptado de Dörnyei 2001]

Las motivaciones son tan variadas como los individuos y aquí cabe la reflexión: ¿por qué los y las docentes queremos motivar? La clave, desde mi punto de vista, está en la retroalimentación: nos motivamos motivando y teniendo estudiantes motivados, disfrutamos con el aprendizaje y la enseñanza y queremos que nuestro alumnado disfrute, consideramos que dominar el español debe ser su objetivo y hacemos todo lo posible para que los alumnos compartan nuestro enfoque (¿qué es la Educación sino persuasión?). Asumiendo este punto de partida, propongo ideas para trabajar la motivación, pero su naturaleza es tan variada que resulta impracticable abarcar todas las posibilidades y también es imposible dar un "recetario" para los casos individuales que podemos tener en el aula.

Empezaré por una obviedad: la utilidad de lo aprendido. ¿Quién puede estar motivado? Existe la creencia de que toda persona está motivada hacia el aprendizaje si se dan las condiciones adecuadas. A nuestro alumnado, por el mero hecho de residir en un país extranjero se le presupone la motivación. Nada más lejos de la realidad. Puede parecer paradójico, pero no todo el alumnado es consciente de la necesidad de aprender un idioma aún encontrándose en la sociedad en que se habla. Esto era aún más perceptible en la época de bonanza económica, cuando era habitual escuchar expresiones como "*para poner ladrillos no hace falta hablar", "yo trabajo con las manos, no necesito hablar con nadie".* Actualmente, sin embargo, apreciamos un repunte de la demanda de formación. Muchas personas retoman las clases de EL2 porque sienten la necesidad del dominio del idioma para mejorar su situación personal, o simplemente, en ocasiones, vuelven al aula para ocupar su tiempo. Tendemos a buscar la motivación en el exterior del aula, convencer a los aprendices de que necesitan el español para vivir, para trabajar, para desenvolverse en la sociedad de acogida... todo ello es muy cierto, no obstante, no debemos olvidar que una de las principales motivaciones para asistir a las clases es el gusto por hacerlo. En este caso y estrechamente relacionada con la utilidad, está el interés. *Si es aburrido, si no cumple mis expectativas... ¿para qué voy a venir a clase?* Mejorar la calidad de las clases, hacer que los estudiantes se sientan más cómodos, se diviertan, y, un paso más allá, perciban que aprenden y vean la utilidad de lo aprendido nos sitúa en el apartado del éxito en el aprendizaje y el aumento de la autoestima.

Una herramienta concreta, eficaz y de fácil realización en el marco de las asociaciones consiste en favorecer la comunicación con personas voluntarias. Puede servir, en un primer momento, de confrontación para aquel alumnado al que le cuesta reconocer la necesidad del aprendizaje; ayuda en el mantenimiento de la motivación, como elemento innovador para sustentar el interés, la relación social con nativos y sirve de retrospección y refuerzo de la autoestima al establecer la posibilidad de comunicarse con personas autóctonas y de realizar tareas que resultan de utilidad.

En el trabajo con este colectivo se deber estar alerta ante la creencia generalizada de que nuestro alumnado no puede aprender. Efectivamente, alguien que cree que no puede aprender, definitivamente no puede... a menos que cambie de opinión (Arnold, 2009). Las bajas expectativas generan baja motivación y cada fracaso reafirma esa idea. Así que nuestro empeño debe ir enfocado a erradicar esa creencia.

Uno de los factores afectivos que más inciden de forma negativa en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera es la ansiedad (Arnold 2009). Ciertamente, el hecho de que la acción formativa se oriente al desarrollo de la competencia comunicativa sitúa al alumnado en una posición de vulnerabilidad al tener que expresarse delante de otras personas con una herramienta lingüística inestable. En el transcurso de la clase el/la aprendiz ha de enfrentarse a situaciones que provocan ansiedad, como las actividades centradas en la comunicación oral en "público" cuando, sobre todo en la primeras etapas del aprendizaje, pueden expresarse con dificultad en la lengua meta. Han de buscarse estrategias para provocar un ambiente seguro. Para ello resulta eficaz o forzar en ningún momento al estudiante para que hable y, sobre todo, fomentar la autoconfianza. Aquí, lo que de verdad funciona es la empatía. El docente ha de mantener continuamente una actitud amable, sonriente, facilitadora, sin presión. Siempre respondiendo a las preguntas de los/las estudiantes con una actitud amable y reforzando continuamente los progresos. En este sentido, en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas a personas inmigrantes, la autoestima cobra un valor esencial al tratarse de alumnado que, en ocasiones, carece de apoyo de alguno de sus referentes culturales y familiares. Aquí, es fundamental incidir en los sentidos de identidades y de pertenencia. En todos los temas que se tratan en el programa ha de prestarse siempre atención a los referentes culturales del alumnado. El contraste cultural, la explicación de sus tradiciones, rituales y costumbres y visión del mundo se manifiesta en todas y cada una de las sesiones formativas. Se intenta reforzar la idea de que el dominio de la nueva lengua le permitirá transmitir experiencias, sentimientos y emociones a las personas del nuevo entorno en el que viven (y vivirán una temporada más o menos larga, quizá definitiva).

Todos los seres humanos somos seres afectivos y la necesidad de relación con otro, aunque sea en diversos grados, está generalizada. Esta línea el trabajo en el aula se desarrolla a través de actividades que favorecen la comunicación a partir siempre de la puesta en común de las experiencias del alumnado, el contraste cultural, sus intereses, maneras de relacionarse y visión del mundo. En las clases el objeto último siempre va más allá del conocimiento lingüístico y se subordina a los factores emocionales positivos para disminuir la inhibición, paliar los posibles elementos ansiógenos de su situación personal y favorecer la motivación hacia el aprendizaje a través de la empatía.

Como modelo de actividades, recientemente celebramos una actividad comunitaria en el marco de una fiesta que se celebra anualmente en el barrio de Oviedo donde se ubican nuestras aulas (el barrio de Ventanielles). Se organizó un tándem de lenguas donde el alumnado actuaba de "profesor/a" de su lengua materna a las personas del barrio que desearan aprender unos enunciados básicos de conversación en otros idiomas. Las lenguas distaban de ser las "habituales" y más extendidas en esta zona de Europa. Contamos con árabe, bambara, chino, rumano, suajili y wolof. La actividad obtuvo un gran éxito de público y resultó enormemente enriquecedora también para el alumnado que se puso en el lugar del docente, promoviendo una disposición abierta hacia el aprendizaje de una lengua extranjera y reforzando el valor de su propio conocimiento y autoimagen.

Otro ejemplo de herramienta motivacional partió del análisis de un grupo en concreto. Se trataba de un grupo con el que no funcionaban las estrategias habituales de

toma de conciencia, refuerzo de la autoestima y confrontación. Su motivación para venir a las clases era absolutamente extrínseca y económica. El grupo entero se encontraba en una situación de estancamiento en el aprendizaje y no se observaba ningún progreso. Su única razón para venir a clase consistía en evitar la pérdida de la prestación económica que recibían por acudir a las clases. Una vez probadas varias técnicas, se optó por plantear un objetivo concreto y realista con una recompensa también concreta (y material): ante la proximidad de las fiestas navideñas se preparó una "cesta de Navidad" artesanal llena de productos de la época. Al sorteo de dicha cesta únicamente tenían acceso aquellos estudiantes que, en un plazo determinado, demostraran tener interiorizados ciertos contenidos (en este caso, cubrir un formulario con información personal básica en español y responder a preguntas concretas sobre su situación personal y profesional). En el plazo de un mes, todos los estudiantes del grupo pudieron tomar parte en el sorteo. Si bien las recompensas externas no son el modo más adecuado de fomentar la motivación, en este caso concreto la estrategia resultó del todo eficaz, por lo que no se debe descartar ninguna idea. Lo que es más, todo el proceso fomentó sentimientos de competencia y autodeterminación que no se habían manifestado con anterioridad y pudimos constatar que, aunque no todo, sí parte del alumnado comenzó a encontrar su propia satisfacción por la tarea bien hecha.

Finalmente, para favorecer la reflexión sobre el propio aprendizaje, la responsabilidad en el proceso, la autonomía y el uso de estrategias de aprendizaje, se trabaja con portfolios. Cada estudiante posee un portfolio personalizado, que tiene realidad física en una carpeta individual en el que sitúa sus objetivos, grados de cumplimiento de los mismos, compromisos e intereses y que es una herramienta válida para evaluar su propio progreso. Además permite a los docentes tomar conciencia sobre las inteligencias y estilos de aprendizaje del alumnado y desarrollar metodologías lo suficientemente flexibles para poder atender la importante heterogeneidad de nuestras aulas.

Concluir que, en las aulas de personas inmigradas, donde la heterogeneidad es el rasgo definitorio, las diferentes inteligencias y estilos de aprendizaje influyen profundamente en las líneas metodológicas, la motivación es un factor esencial y hay que tener en cuenta que no se trata de un proceso estático, sino que docentes, aprendices, actividades y contexto interactúan entre sí.

Referencias Bibliográficas

ACHOTEGUI, J. (2002): *La depresión en los inmigrantes. Una perspectiva transcultural*, Barcelona: Editorial Mayo.

ACHOTEGUI, J. (2006): *Estrés límite y salud mental: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises)*. Conferencia Foro Social Mundial de las Migraciones, Madrid.

ARNOLD MORGAN, J. (1999): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid: Cambridge University Press.

ARNOLD MORGAN, J. (2009): "Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera", *Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de EL2 a personas inmigradas,* Centro Virtual Cervantes. Antologías de textos de didáctica del español.

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm> [consulta: 11/09/2014]

CACHÓN RODRÍGUEZ, L. (2008): "La integración de y con los inmigrantes en España: debates teóricos, políticas y diversidad territorial", *Política y Sociedad,* vol. 45, 1, 205-235.

CACHÓN RODRÍGUEZ, L. (2009): *La "España inmigrante": marco discriminatorio, mercado de trabajo y políticas de integración.* Barcelona: Anthropos.

DÖRNYEI, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

GARCÍA GARCÍA, P. (2008): "Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas", en I. Ballano (Coord.): *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante,* Bilbao, U. Deusto, 35-42. <http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/espaciosafectivogarcia.pdf> [consulta: 04/09/2014]

GARDNER, H. (1983): *Frames of mind. The Theory of Múltiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.

GARDNER, H. (2011 [1995]): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

HEVIA ARTIME, I. (2014): *Movimientos Migratorios en España. De la década prodigiosa de la inmigración a la recesión económica.* Madrid: Accem

ROZO, J. A. (2008): " Efectos del duelo migratorio y variables socioculturales en la salud de los inmigrantes". *PsicoPediaHoy,* 10(15). <http://psicopediahoy.com/efectos-duelo-migratorio/> [consulta: 12/09/2014]

Necesidades del alumnado en formación como futuros profesionales de español como lengua extranjera

María Pilar López García y
Jerónimo Morales Cabezas
Universidad de Granada

1. Introducción

Desde la proliferación de encuentros, jornadas, congresos, cursos, másteres oficiales y propios, etc. (más de 1.700 cursos de español para extranjeros según la base de datos "Aprende español en España" <eee.cervantes.es> del Instituto Cervantes), relacionados con la formación de profesionales de español como lengua extranjera (ELE), hemos visto la necesidad de sistematizar las carencias que desde la perspectiva del alumno se observan para aquel que quiere dedicarse a este tipo de enseñanza. En efecto, nos encontramos cada vez más en un contexto global de estudiantes nativos y no nativos, con perfiles de alumnos que están formándose y no tienen claras qué necesidades concretas deben cubrir para ser buenos profesionales de ELE. Además, los currículos de los alumnos son muy heterogéneos y se apartan de los perfiles tradicionales y exclusivamente filológicos. En este mundo tan competitivo, obtener un puesto de trabajo en el ámbito de ELE no estriba tanto en la formación de grado como en la acertada elección de un posgrado, que supla ciertas carencias y disponga ciertamente a los alumnos para enfrentarse exitosamente en el aula de ELE.

Con estas premisas, proponemos en este trabajo describir qué necesidades debe cubrir el candidato en formación como profesional de ELE, desde nuestra experiencia como formadores en estudios de posgrado, con el fin de que se pueda discernir más fácilmente qué actividad formativa en este ámbito es más adecuada en función de las necesidades competenciales que se proponen.

2. Expectativas y realidades

Los futuros profesores de ELE en proceso de formación se crean –como cualquier individuo que se desenvuelve en un ámbito educativo– unas expectativas personales cuando acceden al posgrado específico. El proceso selectivo del posgrado por parte de cada individuo no es el objeto de estudio de este trabajo, por tanto lo dejaremos para posteriores investigaciones; no obstante, cabe reseñar que están en relación directa las expectativas propias del alumno en formación con las expectativas formuladas ante la elección de un posgrado de ELE. En efecto, en nuestro caso, el hecho de trabajar tanto en másteres oficiales como en propios (más profesionalizadores) nos ha hecho constatar las diferencias en las expectativas de los alumnos de cada uno de esos tipos de másteres y, en algunos casos, la desmotivación creciente del alumno que observa cómo ha errado en la elección del posgrado al no cumplirse casi ninguna de sus expectativas. De nuestra experiencia, podemos afirmar que el caso del máster propio cumple un ma-

yor número de expectativas profesionales y personales –en términos generales– que otros másteres oficiales, que con la mera obtención del título ya es más que suficiente. La preparación y motivación hacia la enseñanza de ELE demandan formación de posgrado acorde, que aunque no exenta de limitaciones, debe responder a la práctica en la propia tarea profesional. Tradicionalmente se ha venido hablando de tres grandes campos –siguiendo a García Llamas (1998: 130)– de necesidades formativas, a saber:

a) El denominado "campo cognoscitivo", todo lo que tendría que ver con la actualización científica, que en el caso del educador de ELE iría más allá de los conocimientos que el mero grado confiere, de ahí una justificación para la exigencia del posgrado.

b) El ámbito de la actualización técnica o actuación docente. Las "estrategias docentes" que se relacionarían con la orientación y organización.

c) La capacidad "socio-afectiva" del profesional de ELE, tan denostada en ciertas épocas de la educación en general y retomada en el siglo donde las relaciones humanas se vuelven tecnológicas.

Por tanto, desde estas premisas todo formador de formadores de ELE presupone ciertas expectativas tales como que el profesor de ELE sea un buen especialista en su campo, flexible en la capacidad organizativa, orientador, resolutivo en los problemas que se planteen, gran capacidad de relación y comunicación, mediador entre el mundo real y la escuela, centro, academia o universidad, así como activador del papel que juega la cultura y la lengua, entre otras cosas.

En definitiva, se trata de buscar la máxima conexión entre las expectativas del alumno y la acción formativa de posgrado que se le ofrece: se podrán conseguir en mayor o menor grado, pero han de estar de alguna manera explícitas para el que decide formarse como profesor de español lengua extranjera. Queda claro que se fracasa cuando se ofrece un posgrado acorde con la institución –el papel lo soporta todo– pero alejado de la realidad del alumno de posgrado de ELE, que demanda algo más de actualización didáctica que mero perfeccionamiento científico. En nuestra opinión, las investigaciones en el aula para ver qué repercusión tienen las expectativas creadas por los alumnos de los posgrados de ELE son muy necesarias, pues a veces se alejan de la puesta en práctica, si bien hemos de diferenciar las expectativas exclusivamente contextuales (niveles educativos o procedencias de los alumnos), las variables motivacionales estrictamente personales, de la detección de las necesidades en sentido general con sus implicaciones en el ejercicio profesional de profesor de ELE y la capacidad de realizar propuestas futuras de mejora tanto del diseño de posgrados ELE como de la docencia propiamente dicha.

Para llevar a cabo esta tarea de aunar expectativas y realidad, es fundamental la negociación. Es un concepto bastante claro en teoría pero llevarlo a la práctica no es tan fácil. En un posgrado de ELE se nos imponen administrativamente líneas de actuación que dejan poco margen a la negociación. Negociación-autonomía que

en el aula de ELE no es alcanzar un acomodamiento de las expectativas generales del grupo-clase, sino debatir para buscar un acuerdo –entiéndase más allá de los términos políticos–. Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de estar sujeto a negociación previa, desde los objetivos hasta la evaluación y autoevaluación, pasando por los procedimientos. Este punto de vista es complicado de ejercer en la práctica pero ayuda enormemente a cumplir con las expectativas del alumnado de ELE en proceso de formación de posgrado. No es excluyente la entrega de propuestas previas por parte del equipo de formadores del curso de posgrado, pero ha de definirse claramente la flexibilidad de la propuesta acorde con las expectativas que se convierten en necesidades. Los marcos administrativos de los másteres propios juegan una gran baza en este aspecto del diseño de programas al tener una alta plasticidad en detrimento de los másteres oficiales, a priori regulados y verificados por altas instancias gubernamentales, a veces un tanto ajenas a las realidades y a las expectativas.

En este sentido, la autonomía del alumno juega un papel decisivo a la hora de cumplirse las expectativas creadas. No se puede esperar que toda la responsabilidad del éxito del aprendizaje de la lengua recaiga en el docente, el alumno que negocia en los términos que hemos indicado anteriormente, se desarrolla en el proceso de enseñanza de manera responsable y autocrítica. La concienciación que debe producirse en el discente de posgrado de ELE le dará claves para el éxito en su formación y activará –entre otras– la competencia metacognitiva de su propio aprendizaje que evitarán el abandono de los estudios de posgrado, o al menos si no abandono, la no consecución del título por no poner en práctica sus propias destrezas investigadoras en el desarrollo del trabajo fin de máster. En efecto, este es uno de los puntos que se detectan en el análisis de necesidades de este tipo de alumnado: la determinación y el seguimiento de itinerarios de investigación. La autonomía del alumno es aquí crucial al ser un periodo de investigación que lo marca casi al cien por cien el alumno. La negociación aquí se muestra en sus más altas cotas: qué temática investigar, cómo, qué instrumentos y métodos, etc. El alumno de posgrado de ELE se siente en ocasiones "perdido", pero es ahí donde se encuentra más compensado en sus expectativas si supera con éxito el reto.

Las expectativas, por tanto, tienen una base en la formación previa que los alumnos de posgrado traen y del concepto que tienen de qué es ser profesor de ELE derivado de la concepción de qué es una lengua y cómo se enseña-aprende. Además de las implicaciones que tiene esto en el aula, efectivamente, las creencias –a veces prejuicios– que se tienen a la hora de la práctica docente se arrastran, cuando no se gestan, en el periodo de formación de los futuros profesionales de ELE. Una de las tareas prioritarias en nuestro papel como formadores debe consistir en que esos aspectos culturales se trasluzcan en interés por el conocimiento mutuo.

Hemos venido refiriéndonos a expectativas desde el punto de vista del alumno en formación de ELE, pero no podemos perder de vista que las expectativas se pueden crear. Así, en la sociedad de la comunicación y la información en la que nos desenvolvemos, la publicidad –por ejemplo– crea necesidades en los potenciales consumidores.

En el caso que nos ocupa, sin desviarnos de la centralidad en el alumno, debe quedar constancia de que podemos generar expectativas en el diseño y programación de los cursos de formación de posgrado de ELE, que sean fácilmente asumibles por los potenciales alumnos. Si bien esto tiene unos tintes excesivamente mercantilistas, no nos cabe duda de que hemos de competir por mantener los índices de calidad de nuestros másteres. A ello contribuye la generación de expectativas en nuestro alumnado. En otras palabras, descubrirles un campo relativa o completamente novedoso de enseñanza, como lo es el mundo ELE que tiene sus características propias, como no podía ser de otra manera.

3. Metodología en el análisis de las necesidades del alumnado en formación

En este trabajo, hemos diagnosticado las necesidades de los alumnos que "implica poner en relación el conocimiento que el profesor tiene del alumnado", como se describe en el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012: 13) del Instituto Cervantes. En el citado documento las necesidades de los alumnos se incluyen en la descripción de la competencia reseñada como organización de las situaciones de aprendizaje:

> Se refiere a la capacidad del profesorado para crear y desarrollar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. Asegurar el aprendizaje óptimo requiere creer en las posibilidades de aprendizaje del alumno y adaptar el currículo a sus necesidades. (Instituto Cervantes 2012: *ibíd.*).

En las últimas décadas el análisis de necesidades, desde la perspectiva didáctica, ha pretendido sistematizar una serie de puntos y objetivos de aprendizaje con objeto de crear unos programas de formación adecuados a los intereses del alumno y centrados en sus necesidades o carencias prioritarias a la hora de continuar su formación. La consideración del análisis de necesidades se ha convertido en un factor esencial en la planificación curricular.

En la formación de profesorado de ELE hemos incluido unos cuestionarios de preguntas abiertas y entrevistas individualizadas para detectar expectativas y necesidades de los alumnos en formación. Estos cuestionarios son respondidos antes de las primeras sesiones lectivas y revelan –en líneas generales– las necesidades objetivas y subjetivas sustentadas en una serie de estrategias universales de aprendizaje.

Las necesidades recurrentes recogidas de nuestros alumnos (106 sujetos) en el periodo que llevamos al frente del *Máster Propio para la Formación de Profesorado de Español como Lengua Extranjera* de la Universidad de Granada hasta su 10ª edición (cursos académicos 2013-2015) fueron[1]:

1. Este máster está propuesto por el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Granada bajo la supervisión de la Escuela Internacional de Posgrado de dicha universidad. La 1ª edición fue iniciada en el curso académico 2004-2005.

NECESIDADES DETECTADAS
La obtención una buena formación práctica
La formación como docente
La profundización en las destrezas docentes
El conocimiento de las competencias del profesor de ELE
La recepción de una buena orientación y formación profesional
El conocimiento de la metodología y didáctica de la lengua extranjera
La determinación y seguimiento de itinerarios de investigación
La adquisición de tipos significativos de aprendizaje
El aprendizaje de la docencia en contextos escolares
La profundización en las relaciones alumno-profesor, alumno-alumno.
El desarrollo de estrategias de comunicación docente y profesional
El aprendizaje de valores de transmisión cultural asociados a la lengua
El fomento de la enseñanza-aprendizaje intercultural
El conocimiento de los recursos docentes –TIC– para el desempeño profesional

Tabla 1

En relación con la *Tabla 1* podemos destacar que nuestros alumnos en proceso de formación ELE tienen un amplio interés –el 42,85%– en necesidades del ámbito de la docencia en general (puntos 2, 4, 6, 9, 11 y 14), si bien por el contrario cabe reseñar también que el ámbito de la investigación, lo cual es muy necesario en la posterior elaboración del trabajo fin de máster, no es una necesidad especialmente referida, tan solo el 7,14% demanda esta necesidad y lo muestra como expectativa.

Otro ámbito de interés digno de mención lo constituyen el del aprendizaje de valores culturales y el del desarrollo de la denominada interculturalidad, ya que casi todos los estudiantes en formación son conscientes de los significados de los valores culturales asociados a la lengua, de un lado, y de otro, presuponen que en su futuro profesional tendrán cabida alumnos procedentes de diferentes sistemas culturales.

Después de la obtención de los datos de la *Tabla 1* de necesidades, se procedió a confeccionar un listado de las competencias que se esperan sean adquiridas al superar los estudios de posgrado-máster y que se desprenden de los documentos oficiales (Programa VERIFICA de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación <www.aneca.es/Programas/VERIFICA>):

COMPETENCIAS BÁSICAS[2]
CB6. Que los estudiantes posean y comprendan conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
CB7. Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
CB8. Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
CB9. Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
CB10. Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

Tabla 2

COMPETENCIAS GENERALES
CG1. Los estudiantes tendrán la capacidad de gestionar la información de forma eficaz.
CG2. Los estudiantes adquirirán la capacidad de análisis y síntesis.
CG3. Los estudiantes adquirirán la capacidad de organización y planificación.
CG4. Los estudiantes serán capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.
CG5. Los estudiantes demostrarán la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica.

Tabla 3

COMPETENCIAS TRANSVERSALES
CT1. Los estudiantes adquirirán las habilidades necesarias para trabajar en equipo y gestionar, en el ámbito de la docencia y aprendizaje del español como LE, proyectos y objetivos.
CT2. Los estudiantes alcanzarán una comprensión adecuada y realista de la diversidad cultural y afectiva de quienes aprendan español, y, por ello, la sensibilidad y respeto necesarios para tratar con estas realidades en los diversos entornos de enseñanza y aprendizaje del español como LE.
CT3. Los estudiantes adquirirán las habilidades necesarias para, con flexibilidad y eficacia, adaptar la metodología y los recursos didácticos a los diversos contextos de enseñanza y aprendizaje del español LE y a los cambios que se produzcan en ellos.

Tabla 4

2. Seleccionadas para este estudio.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
CE1. Los estudiantes adquirirán la preparación instrumental necesaria para determinar, en cada situación de aprendizaje de español LE, las necesidades de los aprendices.
CE2. Los estudiantes adquirirán las habilidades necesarias para, en función de las necesidades de los aprendices o de las planteadas por un programa curricular dado, definir los objetivos de aprendizaje y diseñar los pasos necesarios para alcanzarlos.
CE3. Los estudiantes adquirirán las habilidades necesarias para, en función del perfil cultural y afectivo de los aprendices y de las necesidades de éstos, establecer la metodología más adecuada y seleccionar los materiales y recursos didácticos más eficaces y motivadores.
CE4. Los estudiantes adquirirán la preparación instrumental necesaria para evaluar los procesos y los resultados del aprendizaje tanto desde la perspectiva del aprendiz como desde la del docente.
CE5. Los estudiantes dispondrán de suficientes conocimientos de carácter lingüístico y cultural (gramática, historia, literatura, arte, tradiciones) y de habilidades para integrarlos como contenido en el proceso de aprendizaje del español LE.
CE6. Los estudiantes adquirirán la formación necesaria para la observación y la investigación en el aula, para emprender proyectos en relación con ellas y para compartir experiencias y resultados en los diversos foros establecidos al efecto.
CE7. Los estudiantes adquirirán la formación necesaria para emprender proyectos de investigación que traten los diversos factores involucrados (lingüísticos, culturales, metodológicos, etc.) en el aprendizaje del español LE.

Tabla 5

4. Resultados

Para elaborar un programa que sea coherente y eficiente a la hora de definir un proyecto en la formación del profesorado de ELE, debemos tener presente las necesidades de este colectivo con objeto de diseñar o hacer un plan curricular que satisfaga sus intereses y expectativas.

La hipótesis de partida de nuestro estudio se centra en definir de qué forma las competencias teóricas se alejan o se acercan a la realidad de las expectativas de nuestros alumnos de posgrado. El resultado del análisis de necesidades nos lleva a observar el siguiente cuadro:

CORRELACIÓN DE NECESIDADES Y COMPETENCIAS DE POSGRADO (MÁSTER ELE)

NECESIDADES DETECTADAS
1. Buena formación práctica
2. Formación como docente
3. Profundización en las destrezas docentes
4. Competencias del profesor de ELE

5. Orientación y Formación profesional
6. Metodología y didáctica de la LE
7. Itinerarios de investigación
8. Tipos significativos de aprendizaje
9. Docencia en contextos escolares
10. Relaciones alumno-profesor, alumno-alumno
11. Estrategias de comunicación
12. Valores de transmisión cultural
13. Enseñanza-aprendizaje intercultural
14. Recursos docentes –TIC–

COMPETENCIAS BÁSICAS
CB7. Conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas.
CB10. Habilidades de aprendizaje autodirigido o autónomo.

COMPETENCIAS GENERALES
CG3. Capacidad de organización y planificación.
CG4. Fomento del avance cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.
CG5. Capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso de investigación con seriedad académica.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
CE1. Preparación instrumental necesaria para detectar necesidades de los aprendices.
CE3. Adaptación a las necesidades culturales y afectivas.
CE4. Preparación instrumental necesaria para evaluar procesos tanto desde la perspectiva del aprendiz como desde la del docente.
CE5. Suficientes conocimientos de carácter lingüístico y cultural y de habilidades para integrarlos.
CE6. Formación necesaria para la observación y la investigación en el aula.
CE7. Formación necesaria para emprender proyectos de investigación en el aprendizaje del español LE.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES
CT1. Trabajo en equipo.
CT2. Comprensión adecuada y realista de la diversidad cultural y afectiva de quienes aprendan español.
CT3. Adaptación de la metodología y los recursos didácticos a los diversos contextos de enseñanza y aprendizaje del español LE.

Cuadro 1

En las necesidades 1, 2, 3 y 4 se establece una correlación con las competencias CB7, CB10. Así, observamos cómo nuestros alumnos en formación de posgrado ELE demandan más instrucción práctica en habilidades docentes que tengan incidencia en las competencias del profesorado.

Con relación a la necesidad 5, se activan las competencias CE4, CE5 y CE6. Además, la orientación y formación profesional consiste, en uno de sus aspectos, en adquirir una adecuada preparación instrumental a través de los conocimientos lingüísticos y culturales y la capacidad necesaria para la observación y la actuación en el aula de ELE.

La necesidad número 6 de nuestro estudio se corresponde con la competencia CG3, pues los alumnos han de ser capaces de planificar y organizar siguiendo una metodología predominantemente didáctica acorde con la enseñanza de ELE.

Siguiendo con el *Cuadro 1*, la necesidad 7 tiene que ver con CE7 y CG5: los másteres oficiales y de título propio en ELE culminan con la realización de un trabajo de investigación. Para ello es necesario seguir itinerarios investigadores que precisan cumplir una serie de cánones académicos.

Nuestros alumnos demandaron la necesidad 8 que viene marcada en los documentos oficiales para los posgrados en CT3. En efecto, todo tipo de aprendizaje debe estar dirigido u orientarse hacia diferentes entornos de enseñanza y, por tanto, nuestros alumnos requieren que el conocimiento tenga una especificidad adecuada a cada situación que se presente dentro de la enseñanza de ELE.

La necesidad 9 se correlaciona con las competencias CT3 y CE1. Las necesidades concretas que cada estudiante de ELE demanda, están en relación directa con la competencia específica que el futuro profesor de ELE tiene. Así, se deben poder detectar necesidades especiales y saber afrontarlas con eficacia manifestándolo en una metodología adecuada.

Continuando con la descripción, la necesidad 10 moviliza CB10 y CT1. No podemos olvidar que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje existe una relación docente-discente. Estas relaciones vienen fomentadas en el propio proceso y en la propia dinámica de cada aula.

Las estrategias de comunicación como necesidad 11 en nuestra breve investigación, se ven desarrolladas en la competencia CB7. Al futuro profesor de ELE en formación de posgrado se le presentan a diario problemáticas que tiene que resolver fomentando la comunicación, tanto entre los propios estudiantes de ELE como con sus futuros colegas.

El ámbito cultural-afectivo de los puntos 12 y 13 activa varias competencias de diferentes tipologías: CG4, CE3, CE5, CE6 y CT2. Una de las expectativas más amplias en el ámbito de la enseñanza de ELE, estriba en la transferencia de valores culturales inherentes a la lengua, sin dejar de lado que dichos valores están vinculados a procesos afectivos en el entorno general de la enseñanza.

Finalmente, en la necesidad 14 los aspectos competenciales se plasman en CT3. Una necesidad latente en todos los alumnos en formación es y sigue siendo la disponibilidad de recursos útiles para el aula, desde los más tradicionales como la tiza hasta las tecnologías más avanzadas.

5. Recomendaciones e implicaciones

A la hora de estructurar un estudio de posgrado de ELE se necesita tomar como base los documentos oficiales en los que se describen las competencias generales, básicas, específicas y transversales. Con ellas se crean los programas, pero para que estos másteres obtengan un resultado satisfactorio, es fundamental apoyarse en una selección eficaz de esas competencias adecuada a las expectativas del alumnado. Efectivamente, uno de los principales desvelos de los gestores de másteres deriva de esta carencia.

Cuando se presenta un programa de máster los receptores de la información, potenciales alumnos, deben ver claramente y de forma sencilla descritas de alguna manera sus necesidades explícita o implícitamente. Si esto se produce de este modo, evitará un gran número de desilusiones y decepciones que pueden traducirse en quejas. No obstante, somos conscientes de que no existe el programa ideal que se ajuste a cada individuo y sus demandas, pero sí podemos perfilar con más precisión los programas, una vez estudiados y valorados los elementos comunes.

Como colofón, los apartados anteriores de esta breve investigación nos conducen a considerar, que los gestores académicos deben profundizar en el estudio de las necesidades expuestas por los futuros profesores de ELE en formación de posgrado, con objeto de que a la hora de diseñar los programas, el objetivo primordial sea que este tipo de alumnado reciba una formación teórico-práctica sólida y al final del proceso quede cubierto el mayor número de sus necesidades como consecuencia de la formación asimilada.

Referencias Bibliográficas

ALONSO ARIJA, E. (2004): *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*, Madrid: Edelsa.

BECKERS, J., *et* ál. (2014): *Aprendizaje por competencias*, Madrid: Editorial Popular.

BERNAL AGUDO, J. L. y TEIXIDÓ SABALLS, J. (2012): *Las competencias docentes en la formación del profesorado,* Madrid: Síntesis.

BERWICK, R. (1989): «Needs assessment in Language Programming: from Theory to Practice». R.K. Johnson (ed.) *The Second Language Curriculum*, Cambridge University Press, 48-62.

CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*, Barcelona: Graó.

CASTELLANOS VEGA, I. (2000): «Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos», *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 5, 23-35. Madrid: Fundación Actilibre, Colección Expolingua.

GARCÍA LLAMAS, J. L. (1998): "La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades", *Educación* XX1/1, 129-158.

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Madrid: Instituto Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/competencias/competencias_profesorado.pdf [Consulta: 22/julio/2014]

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español,* Madrid: Biblioteca Nueva.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Consulta:22/julio/2014]

MARTÍN PERIS, E. (2009): "El perfil del profesor de español como lenguas extranjeras: necesidades y tendencias", Monográficos *MarcoELE* 8, 167-180.

VIVAS DE CHACÓN, M. (2004): *Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores.*
http://www.uned.es/jutedu/VivasChaconMireya-IJUTE-Comunicacion.PDF> [Consulta: 22/julio/2014]

(Footnotes)

1. Seleccionadas para este estudio.

Pruebas indirectas como instrumento de análisis de necesidades lingüísticas del alumnado

Rosa M.ª Lucha Cuadros
Universitat Pompeu Fabra

Cynthia Baerlocher Rocha
University of Essex

1. Introducción

El objetivo del presente estudio es mostrar los resultados obtenidos en un análisis de necesidades antes de iniciar la instrucción sobre el contraste de pasados de indicativo en un grupo multicultural y multilingüe de estudiantes de español como segunda lengua. Para ello se recurrió a la realización de una prueba indirecta evaluada objetivamente (test de lagunas) que consistía en completar 27 ítems previamente seleccionados de un cuento tradicional, a partir de la forma verbal de infinitivo. En la prueba colaboraron 44 alumnos de ELE del nivel B1 según el MCER, de 14 nacionalidades distintas y con itinerarios de aprendizaje variados.

Tras la corrección de los textos, los resultados revelaron que los alumnos no tenían claro cuándo usar el pretérito perfecto, el indefinido, el imperfecto y el pluscuamperfecto, pese a tener el apoyo del contexto que ofrecía el relato. Asimismo, también se detectaron errores de forma.

Así, a partir del corpus obtenido: a) se identificaron y clasificaron los errores (uso, forma y uso/forma) encontrados en la prueba de análisis de necesidades realizada; b) tras el análisis de necesidades, se inició la instrucción del contraste de pasados de indicativo focalizando en las necesidades observadas; c) una vez finalizada la instrucción, se realizó una evaluación de aprovechamiento; d) a continuación se recurrió a pruebas estadísticas para averiguar si la disminución en el número de errores observada en la prueba realizada después de la instrucción era significativa; e) se analizaron los resultados y estos revelaron que la disminución en el número de errores en el uso de los tiempos de pasado de indicativo tras la instrucción era significativa estadísticamente.

Como se ha observado en nuestro estudio, el análisis de las necesidades de los alumnos antes de la presentación del contenido gramatical, permite al profesor, por un lado, ajustar su práctica docente, adecuándola a atender los problemas concretos de sus estudiantes, y no sólo focalizar en el contraste de los tiempos de pasado de indicativo, sino también en las formas verbales de dichos tiempos. Por otro lado, se promueve una enseñanza más eficaz al centrarse en las necesidades concretas del alumnado, que a su vez se siente más motivado al percibirse como parte indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Marco teórico

2.1. El análisis de necesidades

El concepto de análisis de necesidades, como recogida de datos sobre los conocimientos lingüísticos y necesidades de aprendizaje de un grupo determinado de alumnos, nace en la década de los años 20 de manos del profesor Michael West al cuestionarse la manera en la que sus alumnos podían mejorar su competencia comunicativa. Pero no es hasta la introducción del enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas y la enseñanza de lenguas con fines específicos que toma fuerza y relevancia dicho concepto. (Castellanos 2002; Aguirre 2005).

Los lingüistas que han estudiado el tema no se ponen de acuerdo a la hora de dar una definición. Una de las primeras es la que ofrece Widdowson (1981 en Aguirre 2005). Para este autor, el análisis de necesidades lo componen los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos necesarios para comunicarse de forma significativa en una situación determinada. Brindley (1989 en Aguirre 2005), por su parte, habla de necesidades objetivas y subjetivas. Las primeras hacen referencia a lo que realmente necesita el alumno para poder comunicarse, mientras que las segundas se relacionan con lo que los alumnos creen que necesitan. Pero tal vez la definición más completa es la que proponen Hutchinson y Waters (1987, en Castellanos 2002; Aguirre 2005). Estos autores hacen referencia a: a) análisis de necesidades (*necessities*), b) análisis de deficiencias o lagunas (*lacks*), c) análisis de deseos (*wants*), d) análisis de estrategias de aprendizaje (*learning strategies*) y e) análisis de limitaciones (*constraints*). Para estos autores, el análisis de necesidades (*necessities*) está relacionado con el análisis de situaciones meta y, por tanto, con objetivos finales. Mientras que el análisis de deficiencias (*lacks*) se relaciona con el nivel de competencia que el alumnado tiene antes de comenzar el curso. Es decir, cuáles son sus conocimientos y lagunas respecto al programa previsto. El análisis de deseos (*wants*) y análisis de estrategias (*learning strategies*) se relacionan directamente con lo que los alumnos piensan que ellos necesitan para comunicarse en la lengua meta y de qué manera desean estudiar para alcanzar esos deseos. Finalmente, el análisis de limitaciones (*constraints*) lo relacionan con aquellos elementos externos al proceso de enseñanza-aprendizaje que puede interferir de alguna manera en dicho proceso.

2.2. Las herramientas de análisis de necesidades

Para realizar el análisis de necesidades, la evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje porque ayuda a *clarificar los objetivos* y proporciona información sobre dicho proceso, al tiempo que ayuda a recoger información para tomar decisiones como proporcionar retroalimentación a los estudiantes. (Figueras *et ál.* 2011)

Hay varios tipos de evaluación, a cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje corresponde un tipo diferente, con unas finalidades distintas para cada una de ellas: a) evaluación de clasificación; b) evaluación de diagnóstico; c) evaluación formativa; d) evaluación sumativa o de aprovechamiento, y e) evaluación de dominio o certificativa. (Figueras *et ál.* 2011). Es la evaluación de diagnóstico la que se relaciona con el

análisis de necesidades ya que evalúa los conocimientos lingüísticos de los alumnos. Este tipo de evaluación se vincula con las pruebas indirectas y, al mismo tiempo, con la evaluación objetiva. Ésta permite evaluar los conocimientos y las destrezas mediante pruebas indirectas que proporcionan evidencia sobre el alcance de sus conocimientos y su grado de control lingüístico. Algunos ejemplos de este tipo de pruebas son los test como el de lagunas, *cloze* o los de opción múltiple. Dichas pruebas están limitadas a las destrezas de comprensión oral y escrita y al uso de la lengua, y requieren que el alumno conteste preguntas que pueden ser de dos tipos de ítems: a) de respuesta cerrada, en la que el alumno debe elegir una de entre las propuestas. En estos casos solo hay una respuesta correcta posible; b) de respuesta dirigida, en la que el alumno tiene que producir a partir de unas indicaciones dadas. En estos casos, la respuesta es más abierta y puede darse el caso que el corrector no haya tenido en cuenta todas las posibilidades (Figueras *et ál*. 2011).

Con frecuencia se habla de las pruebas indirectas como pruebas objetivas cuando el corrector consulta una clave predefinida para corregir las respuestas y luego las cuenta para dar un resultado. Asimismo hay que considerar que todas estas decisiones suponen un elemento de subjetividad, y por lo tanto es mejor describir dichas pruebas como *pruebas puntuadas objetivamente* (Consejo de Europa 1996: 188).

El término *cloze* es una forma abreviada de la expresión de origen francés *closure* que significa cierre (Condemarín 1990). Los ejercicios de tipo *cloze* fueron descritos por primera vez por W.L. Taylor en 1953 y se fundamentan teóricamente en la teoría Gestalt, según la cual los seres humanos pueden acabar o cerrar percepciones incompletas basándose en sus conocimientos y experiencias.

El *cloze* es un ejercicio en el cual el sujeto debe insertar una serie de palabras que han sido omitidas de manera sistemática en un texto escrito y reemplazadas por espacios en blanco o líneas de extensión regular. Es un procedimiento que obliga al lector a utilizar su bagaje cognoscitivo, su conocimiento previo del tema, las claves sintácticas y el contexto semántico que rodea la palabra buscada (Condemarín 1990).

Según Charles Alderson (1995), en los test de *cloze* se elimina cada X palabras después de las dos o tres primeras frases de manera automática y aleatoria. Es decir, no hay un control de qué tipo de vocabulario va a ser eliminado. Este tipo de test recibe críticas de ciertos autores, como Oller (1979) porque no permite evaluar contenidos concretos. Por ello, Alderson (1995: 56) recomienda que se eliminen las palabras correspondientes al contenido lingüístico que se quiere evaluar.

2.3. El análisis de necesidades en contextos multiculturales

Es importante resaltar que la enseñanza del español en el contexto de lengua extranjera difiere de la enseñanza en un contexto de segundas lenguas. En lo que se refiere a la enseñanza del español como segunda lengua (E/L2), un contexto con características propias como la multiculturalidad y el multilingüismo, los participantes tienen una necesidad inmediata de comunicación e interacción con su entorno, lo que les exige adquirir ciertos comportamientos y valores socioculturales propios de

la comunidad en la que están inmersos. Es por eso que en un contexto multicultural como éste sea básico la realización de un análisis de necesidades antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, la variedad cultural y lingüística de los participantes es una de las características principales del contexto de enseñanza de segundas lenguas. El *multiculturalismo*, según Martina Tuts (2007), es un término de origen anglosajón que hace referencia a

> una corriente ideológica como una organización socioeconómica en la que distintos grupos (económicos, sociales, étnicos, etc.) comparten un mismo espacio público en el que cada cual mantiene sus tradiciones, hábitos de vida, organización y lengua sin interacción con la población mayoritaria, más allá del respeto a las leyes comunes dictadas por sus gobiernos.

Muñoz (2001) distingue entre *multiculturalismo* e *interculturalismo*. Según el autor, el primer término refiere la convivencia de diferentes culturas en una misma sociedad, mientras que el segundo pone de relieve las relaciones que se establecen entre esas culturas. Reconoce que cuando estos términos se utilizan aisladamente, no se produce dicha distinción. Sin embargo, cuando se tiende a oponer ambos términos, "se hace notar especialmente el carácter normativo e intencional del término educación intercultural, significando con éste la especial relevancia de establecer comunicación y vínculos afectivos y efectivos entre las personas de diversas culturas".

En el aula de español (E/L2), en la mayoría de las ocasiones nos encontramos con una realidad similar. Por un lado, un contexto multicultural, como lo definen Tuts y Muñoz, en el que hay convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio. Pero por otro lado, también, una educación intercultural, en la que los "*vínculos afectivos y efectivos*" que señala Muñoz (2001) se revelan de vital importancia en pro de un objetivo común, la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta.

Dada la especificidad del contexto de enseñanza del español como L2, Moreno (2007) defiende una formación específica para el profesorado de español como segunda lengua y cita una serie de propuestas que tienen el objetivo de mejorar la enseñanza del español en aulas multiculturales y multilingües, de las que destacamos: a) el replanteamiento de la formación del futuro profesorado para que sepa trabajar en aulas ricas y complejas; b) la incorporación del plurilingüismo como riqueza dentro y fuera del espacio escolar, y c) la continuación de líneas de investigación ya abiertas tanto en la adquisición de lenguas, como en la reflexión sobre la acción pedagógica en el aula.

Así, en resumen, para que en el aula de español en un contexto multicultural se produzca un aprendizaje significativo, es fundamental que se desarrolle una enseñanza basada en el respeto a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos, así como a la lengua y cultura meta (Tuts 2007). Es decir, que se produzca una auténtica "*educación intercultural*" en la que prevalezcan

> los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación, (...) el reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas (...) respeto a las diferencias

(...) intento de superación de los prejuicios y estereotipos (...) gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas (Muñoz 2001).

3. Contexto y metodología

En el presente trabajo presentamos a) por un lado, los resultados del análisis de necesidades obtenidos en una aula multicultural, con 14 nacionalidades diferentes en total, antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje del contraste de pasados de indicativo y b) por otro lado, los resultados después de la instrucción.

Para ello han colaborado 44 alumnos de ELE del nivel B1 según el MCER. Estos alumnos pertenecen a dos promociones distintas; la primera está formada por 16 alumnos de 7 nacionalidades (China, 7; Alemania; 3, Rusia, 2; Italia, 1; Palestina; 1; Paquistán, 1; Corea, 1); y la segunda por 28 alumnos de 10 nacionalidades (China, 13; Rusia, 5; Tailandia, 3; Bélgica,1; Alemania, 1; Japón, 1; Brasil, 1; Rumanía, 1; Nepal, 1; Irán, 1). Así, observamos que entre los dos grupos tenemos sólo tres nacionalidades comunes, china, rusa y alemana, donde la nacionalidad china, con un total de 20 alumnos, representa casi la mitad del total de sujetos de la investigación.

Los itinerarios de aprendizaje de los 44 alumnos eran variados. Había alumnos que habían cursado los niveles A1 y A2 en el mismo centro en el que se ha realizado la investigación, pero otros se incorporaban directamente al nivel B1 tras realizar una prueba de nivel regulada por el mismo centro educativo.

Entre los 44 sujetos participantes de la investigación, podemos decir que la mayoría son considerados inmigrantes que buscan aprender español para poder encontrar un trabajo. Este condicionamiento hace que la motivación de estos estudiantes y del grupo en general sea muy alta.

Así, para realizar el análisis de necesidades en este contexto multicultural con diferentes itinerarios y estilos de aprendizaje, se recurrió: a) a la realización de una prueba indirecta evaluada objetivamente (test de lagunas) en la que tenían que completar 27 ítems de un cuento tradicional, a partir de la forma de infinitivo. El objetivo de esta prueba era determinar el alcance de los conocimientos lingüísticos del grupo respecto al contraste de pasados de indicativo para concretar los objetivos de la instrucción; b) tras el análisis de necesidades, se clasificaron los errores observados en errores de uso, errores de forma y errores de uso/forma. Si el error sólo afectaba a la ortografía, acentuación, o a la persona gramatical, se marcó el desvío como error de forma. Si el error afectaba al tiempo verbal, se marcó como error de uso. Si el error presentaba desvíos tanto en la forma como en el uso, se clasificó como error de forma y uso; c) se impartió una instrucción siguiendo el enfoque comunicativo a través de una enseñanza mediante tareas apoyada en el manual *Rápido, Rápido* (Miquel y Sans 2002). La instrucción se realizó en sesiones diarias de 2h durante 3 semanas aproximadamente (total de 30h), y d) tras la instrucción y la realización de la tarea final (escribir un cuento), se volvió a pasar la misma prueba indirecta evaluada objetivamente (test de lagunas) para comprobar si los resultados habían variado respecto a la primera prueba.

4. Resultados y discusión

Como se ha descrito en el apartado anterior, en el estudio participaron estudiantes de dos promociones distintas. En la realización del análisis de necesidades, se recogieron un total de 44 muestras, y 39 muestras después de la instrucción, para la evaluación de aprovechamiento. En las pruebas realizadas antes de la instrucción, con el propósito de fijar los objetivos de la instrucción, la primera promoción contó con 16 y la segunda, con 28 alumnos. Ya en las pruebas realizadas tras la instrucción, tuvimos a 13 participantes en la primera promoción, y a 26 en la segunda.

Con el fin de procesar los datos estadísticamente, primero había que verificar la homogeneidad de las muestras de las dos promociones para comprobar si se podían analizar conjuntamente. Tras la realización de un test no paramétrico, vimos que eso era posible una vez que no se observó diferencia significativa estadísticamente entre los datos obtenidos en cada una de las dos promociones, tanto en los test realizados antes (sig. = 0,163 > 0,05), como después de la instrucción (sig. = 0,610 > 0,05).

Pruebas realizadas para el análisis de necesidades

Recogidas	N	Media	Puntuación Total	Sig.
Promoción A	16	26,06	417,00	,163
Promoción B	28	20,46	573,00	
Total	44			

Pruebas realizadas para la evaluación de aprovechamiento

Recogidas	N	Media	Puntuación Total	Sig.
Promoción A	13	18,69	243,00	,610
Promoción B	26	20,65	537,00	
Total	39			

Figura 1. Verificación de la homogeneidad de los datos de las dos promociones.

El segundo paso era comprobar la normalidad de las muestras para poder elegir luego el test estadístico más adecuado. La normalidad se refiere a la distribución de los datos de la muestra, cuando las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) coinciden en su valor. Esto origina gráficamente una curva simétrica, donde su eje de simetría es el punto donde coinciden las tres medidas de tendencia central. El test de Kolmogorov-Smirnov Z reveló una significancia de 0,009 (< 0,05), lo que nos indica que se puede rechazar la normalidad en las muestras analizadas. Es por ello que se decidió recurrir a un test no paramétrico como el test U de Mann-Whitney para realizar el tercer y último paso y comprobar, así, si la diferencia en el número de errores entre los dos momentos (antes y después de la instrucción) era significativa estadísticamente.

Momento	N	Kolmogorov Smirnov Z	Sig.
Antes de la instrucción	44	1,640	,009
Después de la instrucción	39		
Total	83		

Figura 2. Verificación de la normalidad de los datos.

Los resultados del test de lagunas para el análisis de necesidades en cuanto al conocimiento del contraste de pasados de indicativo nos dio un número total de errores de N=551 y un número de respuestas en blanco de N=105. La media de errores por test fue de M=12,52. En cuanto al tipo de errores encontrados, los clasificamos en a) errores de forma, b) de uso y forma y c) de uso. Si el error sólo afectaba a la ortografía, acentuación, o a la persona gramatical, se marcó el desvío como error de forma. Si el error afectaba al tiempo verbal, se marcó como error de uso. Si el error presentaba desvíos tanto en la forma como en el uso, se clasificó como error de forma y uso. En la figura 3 se puede observar la distribución del número de errores según la categoría: los errores de forma N=105, los errores de uso N=383 y los de forma y uso N=63.

Los resultados del análisis de necesidades permitió concretar los objetivos de la instrucción. En este caso, se decidió focalizar la instrucción en los errores de uso al representar estos, y con diferencia, el mayor número de errores.

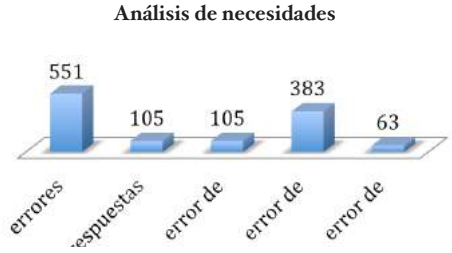


Figura 3. Resultados del análisis de necesidades.

Tras las 30h de instrucción, se procedió a realizar el mismo test de lagunas con el objetivo de comprobar el aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del contraste de pasados de indicativo. En el gráfico de la figura 4 se puede comprobar que el número de errores disminuyó en todas las categorías.

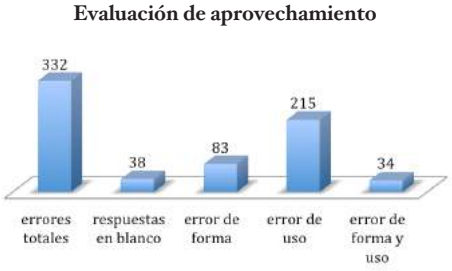


Figura 4. Resultados de la evaluación de aprovechamiento.

De estos resultados se puede inferir que la instrucción tiene un efecto positivo, al menos a corto plazo, en el aprendizaje del contraste de pasados de indicativo. No obstante, había que comprobar si esa disminución era estadísticamente significativa. Para ello, se recurrió a una prueba de tipo no paramétrico, el test U de Mann-Whitney, para realizar el tercer y

último paso. Este test permite verificar si la diferencia en el número de errores entre los dos momentos (antes y después de la instrucción) es significativa estadísticamente y confirmar si la toma de decisiones tras el análisis de necesidades fue correcta o no.

Los resultados de esa prueba (figura 5) indican que la disminución en el número total de errores tras la instrucción es significativa estadísticamente (sig. = 0,001). Asimismo, se observa diferencia significativa estadísticamente respecto a los errores de uso (sig. = 0,005) y también a los errores de forma y uso (sig.= 0,015). Además, se observa diferencia estadísticamente significativa respecto a las respuestas en blanco (sig. = 0,029). Sin embargo, la diferencia en el número de errores tras la instrucción no es significativa con relación a los errores de forma (sig. = 0,989). Esta información nos permitió ofrecer, por un lado, retroalimentación exacta y concreta a los alumnos y, por otro lado, comprobamos que había que incidir en los errores de forma, pues aunque estos habían disminuido, la diferencia no era estadísticamente significativa.

	Errores total	**Errores de forma**	**Errores de uso**	**Errores de forma y uso**	**Respuestas en blanco**
Mann-Whitney U	498,500	856,500	554,500	614,000	645,500
Z	-3,291	-,014	-2,790	-2,443	-2,182
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,989	,005	,015	,029

Figura 5. Test U de Mann Whitney: prueba de comparacion de medias.

5. Conclusiones

En este trabajo se ha procurado verificar hasta qué punto el análisis de necesidades ayuda a establecer los objetivos en un proceso de enseñanza-aprendizaje del contraste de pasados de indicativo y, al mismo tiempo, comprobar si la instrucción basada en el enfoque comunicativo y una enseñanza mediante tareas tienen un efecto positivo en el aprendizaje de español en un contexto de segundas lenguas, que como hemos visto anteriormente se caracteriza, en este caso en concreto, como multicultural y multilingüe.

Los resultados obtenidos después del análisis de necesidades nos inclinó hacia una instrucción focalizada en el *uso de los tiempos de pasado* de indicativo, pues fue aquí donde se observó el mayor número de errores, y se decidió *no incidir tanto en la atención a la forma* de dichos tiempos verbales ya que el número de errores de esta categoría no era tan llamativo.

Tras la instrucción, los resultados revelaron que había habido mejoría respecto a los resultados anteriores a la instrucción. La diferencia observada era estadísticamente significativa en cuanto al número de errores total, los errores de uso, los errores de forma y uso y también a las respuestas en blanco. Sin embargo, aunque se verificó una disminución en el número de errores de forma en la prueba realizada tras la instrucción, la diferencia no era significativa estadísticamente. Esto nos hace pensar que se debería haber puesto más énfasis en la corrección de la forma verbal.

No obstante, todo esto nos permite afirmar que, teniendo en cuenta las limitaciones del estudio y el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, el análisis de necesidades y una instrucción basada en el enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas tienen un efecto positivo en la enseñanza del contraste de pasados de indicativo en un contexto multicultural y multilingüe. Sin embargo, para comprobar si es realmente la enseñanza comunicativa la que favorece este aprendizaje, sería necesario realizar este mismo estudio también con un grupo de control. Así, se podría averiguar si también en éste se produce mejoría tras la instrucción, como en el grupo experimental del presente estudio, y si esa mejoría es significativa estadísticamente.

Otra conclusión a la que nos llevó el presente estudio es que la instrucción tiene un efecto positivo a corto plazo. Pero para comprobar si los efectos de la instrucción se mantienen a largo plazo se recomienda para próximas investigaciones realizar una tercera prueba. De esta manera se podrá verificar si se mantiene la mejora.

Referencias Bibliográficas

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2005): "Análisis de necesidades y diseño curricular", en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Coords), *Vademécum para la formación de profesores* (2ed). SGEL: Madrid, pp. 643-664

ALDERSON, J. C. *et ál*. (1995): *Language test construction and evaluation.* Cambridge: Cambridge University Press.

CASTELLANOS VEGA, I. (2002): "Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos" en L. Miquel y N. Sans (coords.) Actas Expolingua: Madrid.

CONDEMARÍN, M. y MILICIC, N. (1990): *Test de Cloze: aplicaciones psicopedagógicas*. Madrid: Visor.

CONSEJO DE EUROPA (1996): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*: *enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Estrasburgo.

FIGUERAS, N. *et ál*. (2011): *Docencia, aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en las escuelas oficiales de idiomas*, Barcelona: ICE-Horsori.

MORENO GARCÍA, C. (2007): "La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas". *Revista de Educación*, 343, mayo-agosto, 15-33.

MUÑOZ, A. (2001): "Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural". En: Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos. *Encounters on Education* (Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá), 2001, 1, 81-106.

OLLER, J. (1979): *Language test at School*. Londres: Longman.

TUTS, M. (2007): "Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural" en *Revista de Educación*, 343, 35-54

TAYLOR, W.L. (1953): "Cloze procedure: A new tool for measuring readability". *Journalism Quarterly*, 30. 415-433.

"O sábado não é dia para passar na oficina". Interferencias lingüísticas entre el postugués y el español en la clase de ELE y sus implicaciones para profesores y estudiantes

Alberto Madrona Fernández
Universidade Nova de Lisboa

En el Congreso de ASELE celebrado en Jaén en 2013 presentamos una ponencia con el título "*Não sejas caramelo*"... ¿qué contenido sociocultural se esconde tras este eslogan publicitario que sirve en Portugal para anunciar vuelos a numerosas ciudades españolas?, pues viviendo y trabajando en el país vecino la enseñanza de los contenidos socioculturales es siempre un campo potencialmente escurridizo. Este año nos remitimos a un anuncio visto en las marquesinas lisboetas de los autobuses urbanos. Llevamos ya cuatro años viviendo en Portugal y, aun así, seguimos cayendo en la trampa. Claro que el sábado no es día para pasarlo en la oficina... ¿y qué tiene eso que ver con el seguro de coches que menciona el anuncio? Desconcierto inicial. ¡*Et voilà*, el falso amigo que se ríe nuevamente de nosotros! En portugués la *oficina* es el taller mecánico español. Acabáramos.

1. Lenguas semejantes, ¿facilidad de aprendizaje?

El interesante proyecto 'De una a cuatro lenguas', auspiciado por la Universidad de Aarhus (Dinamarca), así parece atestiguarlo. Su coordinador, Jack Schmidely, afirma: "un danés, un sueco y un noruego pueden entenderse entre ellos hablando cada uno su propia lengua. Un aprendizaje previo bastante simple permite observar, entre estas tres lenguas, parecidos evidentes y diferencias sistemáticas" (2001: 15). Se preguntaron si entre las lenguas románicas (obviando en un primer estadio el rumano y centrándose en el portugués, español, francés e italiano) se daría el mismo proceso de intercomprensión, conscientes de que las diferencias que separan a las lenguas neolatinas son sin duda mayores que las que acontecen entre las escandinavas. Llama la atención, y queda de este modo abierta la propuesta para futuras políticas educativas en nuestros países, que sus "programas de enseñanza tienen en cuenta esta situación y, por ello, desde hace casi un siglo se les inculcan a los estudiantes de nuestras escuelas las bases de la gramática de las otras dos lenguas" (*ibíd*.).

Carlucci y Díaz (2007: 160) defienden la misma postura que nosotros, tras nuestra experiencia de muchos años de enseñanza en diferentes entornos lingüísticos, dispares entre sí, incluyendo Rumanía, Islandia, Egipto, Israel y Portugal (es decir, tanto países de lenguas románicas como no): "La semejanza que existe entre lenguas cercanas y emparentadas -como es el caso del español, el portugués y el italiano- facilita su aprendizaje". Sí, sin duda, pero destacan un riesgo a veces no tan evidente para los estudiantes: "Al mismo tiempo se convierte en una trampa y en una fuente de errores (...). Esta afinidad, además de enmascarar el conocimiento real que los estudiantes tienen de la len-

gua extranjera, (...) produce interferencias lingüísticas que, con frecuencia, dan como resultado la creación de un (...) híbrido" (ibíd.). En el caso del español y el portugués estaríamos refiriéndonos al tan conocido *portunhol*. De la misma opinión es Neta (2000: s.p.) en un interesante artículo que lleva por título "Aprender español es fácil porque hablo portugués". Y resalta lo que parece dictar la lógica, que si bien "por un lado las semejanzas hacen que los lusohablantes avancen más rápidamente", no debemos descuidarnos, ya que "por otro, son también muy constantes los errores interlinguales y su posible fosilización". En cuanto al *portuñol*, la autora brasileña no deja de reseñar, tal y como nosotros pensamos, que "tomado desde una perspectiva positiva es una señal de progreso (interlengua); en otros casos, sin embargo, el hablante asume ese nivel de interlengua como suficiente para comunicarse y ya no busca progresar".

Son varios los autores (Ceolin 2003; Humblé 2005; Carlucci y Díaz 2007) que reclaman la atención de los docentes, por las implicaciones que lo afirmado anteriormente presenta no solo desde el punto de vista de la didáctica, sino también para el campo de la traducción. Así, recuerda Ceolin (2003: 39-40):

> Não raras vezes, por exemplo, encontramos a expressão castelhana *la gente* traduzida pelo português *a gente*; a semelhança das duas expressões, tão usadas no quotidiano de ambas as línguas, é indubitável e, à primeira vista, parece ser lógico que fossem equivalentes. No entanto, o castelhano *la gente* é equivalente ao português *as pessoas*, (port. erudito *as gentes*); enquanto que a expressão portuguesa *a gente* é equivalente ao espanhol *nosotros*.

En nuestro caso, vamos a tratar en el artículo, de manera amplia, las interferencias lingüísticas del portugués al español en la clase de español lengua extranjera (ELE), independientemente de la finalidad que tengan los estudiantes al asistir a tales clases, pues impartimos cursos de lengua en la Universidad Nova de Lisboa tanto a alumnos de la licenciatura de traducción, como de lenguas, culturas y literaturas modernas.

No podemos dejar de hacer una somera referencia a las especiales implicaciones que se dan entre los alumnos portugueses que aprenden español. Conviene recordar, como afirmaba Boal (2009: 117-118) que: "En Portugal la gente cree que todos los portugueses sabemos español y esto aumenta a medida que nos acercamos a la frontera". Es sabido que buena parte de los portugueses defiende que los españoles no hacen el más mínimo esfuerzo por comprenderlos, y muchos españoles piensan que los portugueses harían mejor en no intentar hablar español con ellos si no lo han estudiado, pues es difícil entenderlos. Explicado con infinito humor por un portugués, la situación estaría así: "Para mim, há uma coisa que é clara: os espanhóis não fazem o mínimo esforço para nos tentar perceber. Essa é que é essa. Os portugueses, pelo contrário, fazem tudo para tentarem perceber que não percebem nada mas nunca dizem que nada percebem"[1]. Una crónica, con todo, de la conocida revista literaria *LER*, ponía, a nuestro juicio, el dedo en la llaga:

> Como é que tantos portugueses 'sabem' espanhol mas lêem traduções, mesmo más, e acusam os espanhóis de não saberem português? E como é que traduzem uma língua que não estudaram, de um país onde foram uns dias às compras e cujos livros e jornais não

1. <http://www.esferadoslivros.pt/pdfs/Como_tourear_os_espanhois.pdf> [consulta: 06/08/2014] No se especifican ni el autor ni la fecha.

lêem? Como é que se despreza um idioma com centenas de milhões de utentes, muitos aqui ao lado (a sul para os madeirenses) e a oeste até à Califórnia? Enquanto se diz que os espanhóis não aprendem línguas e falam castelhano por aí, será sério fingir que os entendemos bem?[2]

En palabras de Briones (2001: 11), que suscribimos totalmente, quizá una de las implicaciones finales de las ideas anteriormente expuestas es que: "La proximidad lingüística entre el portugués y el español determina que muchos hablantes de cada una de estas lenguas emprendan el estudio de la otra con una confianza excesiva, considerando más las similitudes que las diferencias". Seguramente un alumno de lengua nativa más distante al iniciar el estudio de un idioma considerado *extranjero*, estará más atento a las peculiaridades fonéticas y semánticas del mismo, mientras que el "hispano o lusohablante se deja llevar por las interferencias de su propia lengua cuando se expresa en portugués o español respectivamente" (ibíd).

Sanz (2007: 9) va aún un poco más allá, al llamar la atención sobre el hecho de que adquirir una lengua, especialmente en sus estadios intermedios o superiores, requiere, claro, de un gran esfuerzo. Pero "para hablar una lengua extranjera siendo nativo de una lengua próxima, va a ser preciso una gran dosis de atención para mantener 'a raya' y a alguna distancia la lengua materna, que está continuamente presente".

En este sentido, Domínguez (2001: s.p.) crea un paralelismo entre 'unidades iguales-facilidad-transferencia positiva' y 'unidades distintas-dificultad-transferencia negativa o interferencia', ateniéndose a las afirmaciones de Lado (1957, cit. Domínguez 2001) sobre la transferencia de estructuras de una lengua a otra. Sin embargo, puede apreciarse que los falsos amigos no siguen el razonamiento, visto que se crea un nuevo paralelismo: 'unidades iguales-aparente facilidad-transferencia negativa' (Carlucci y Díaz 2007: 161).

En el presente artículo recordaremos la situación de los falsos amigos entre las dos lenguas llamando la atención sobre algunos de los campos menos estudiados, a nuestro entender, como son el de los falsos amigos de lexías complejas, los falsos amigos situacionales y el de los falsos amigos estructurales.

2. Definición de falso amigo y propuestas de organización

Como es sabido, el término apareció por primera vez en 1928 de la mano de Koessler y Derocquigny en su libro *Les faux-amis ou les trahisons du vocabulaire anglais*. Conviene, en este momento, acercarse a las definiciones que hoy normalmente se manejan de lo que se entiende por falsos amigos. Así, para Montero (1996: 190 cit. Ceolin 2003: 40), son "aquelas palavras que, pela igualdade ou semelhança ortográfica e/ou fonética parecem a olho nu fáceis de serem entendidas, traduzidas ou interpretadas, mas que acabam por ser autênticas armadilhas para leitores e tradutores". Para Carita (1998: 31), se trata de "aquelas palavras que, sob uma forma gráfica idêntica, muito semelhante ou foneticamente próximas, induzem frequentemente em erro ao utilizador por, apesar dessa proximidade, terem significados completamente diferentes, em cada uma das línguas em análise".

2. <http://ler.blogs.sapo.pt/337173.html>, nº 78, marzo 2009. [consulta: 06/08/2014] No se especifica el autor.

Por las definiciones dadas se aprecia inmediatamente que nos hallamos ante un campo amplio y complejo, de ahí que muchos estudiosos hayan intentado los dividir los falsos amigos en diferentes categorías; presentaremos a continuación en un breve resumen algunas de las propuestas, destacando aquello que para nosotros es más relevante.

Desde un punto de vista léxico Neta (2000: s.p.) habla de vocablos que "comparten entre las dos lenguas semejanzas parciales ya sean gráficas, semánticas o fonológicas. Parciales porque presentan uno o varios rasgos que divergen en las dos lenguas, produciéndose por lo tanto una aparente equivalencia". Ceolin (2003) los divide en *fonéticos* ("palavras que coincidindo em ambas as línguas na ortografia, não coincidem ou podem não coincidir na pronúncia") y *ortográficos* ("palavras que coincidindo em ambas as línguas na ortografia, não coincidem ou podem não coincidir na pronúncia"). Neta (2000 s.p.), habla de *heterotónicos*, idénticas en las dos lenguas la forma gráfica y/o fónica (igual o semejante) y el significado; la diferencia estriba en que presentan el acento tónico ubicado en diferente sílaba: demócrata/*democrata*, epilepsia/*epilepsia*; y de *heterogenéricos*, idénticos o semejantes en su forma gráfica y significado, se diferencian en cuanto al género: la nariz/*o nariz*, la sal/*o sal*. También menciona los *heterosemánticos*, idénticos o semejantes en su forma gráfica y/o fónica, divergen parcial o totalmente en cuanto a su significado en ambas lenguas (sótano/*sótão*, exquisito/*esquisito*, salsa/*salsa*).

En principio, los vocablos pertenecientes a los dos primeros grupos no deberían representar mayores dificultades para el aprendiente que, simplemente, debe aprenderlos. El tercer grupo, el de los heterosemánticos, ha sido objeto de mayor estudio, más allá de largas listas; algunos autores hablan no solo de falso amigo, sino de falso cognato, es decir: "questa non equipollenza accade solo in alcuni dei significati della medesima parola" (Ferreira s.a: s.p.). La autora da el ejemplo, en el caso del contraste portugués/italiano, de:

> *andar*, *ganhar*, *reparar* che sono dei verbi aventi più di un significato diverso, diventando così un vero dilemma per il lettore o traduttore che sia. Un esempio per tutti proprio il verbo *andar* che può significare percorrere, camminare, accorgersene, frequentare, prendere spesso lo stesso mezzo di trasporto, un piano di un palazzo, livello, strato, azzuffarsi, aggirarsi, adeguarsi, girare, portare, sentirsi, mettere alla porta...

En el caso del español, por ejemplo, el sustantivo *posto* deberá traducirse, según los contextos, por puesto, lugar o sitio.

Bechara y Moure (1998, cit. Neta 2000: s.p.), clasifican los diferentes casos de falsos cognados en tres grupos:

1. *Formas semejantes con significados totalmente distintos*. Palabras que presentan formas semejantes o idénticas en las dos lenguas, pero que difieren totalmente en cuanto al significado empleado en ambas: polvo/*pó*.

2. *Formas semejantes con uno o más de un significado semejante y otro o varios distintos*. Palabras que pueden compartir uno o varios significados, pero presentar

otro u otros distintos que no se corresponden en las lenguas confrontadas: acordar/*acordar*.

3. *Formas semejantes con significados distintos en el uso actual*. Palabras con un origen común y que llegaron a compartir el mismo significado en fases anteriores de ambas lenguas. Por ejemplo, la palabra *latir* que en latín significaba 'pulsar, latir' (el corazón) y también 'ladrar' (el perro). En portugués solo ha mantenido este último sentido, mientras que en español apenas el de 'latir, pulsar'.

Carita (1998), que ha analizado el léxico del portugués de Portugal y del español de España con grafía y/o fonética igual o parecida y divergencia total o parcial de sus acepciones, ha creado tres grupos:

1. Palabras con grafía idéntica o parecida que coinciden en algunas acepciones y divergen en otras.

2. Palabras de grafía y/o fonética parecida que comparten determinadas acepciones, pero con acepciones en una de las dos lenguas que no existen en la otra.

3. Palabras con idéntica grafía que presentan sentidos totalmente diferentes: los que ella denomina "verdaderos falsos amigos".

Al igual que varios autores, por nuestra experiencia en clase con estudiantes lusófonos y por la propia personal como aprendientes de portugués, pensamos que el campo de los falsos amigos no se puede quedar en los aspectos meramente léxicos. Humblé (2005: 2) considera que el tema no se trata como debiera, pues en su opinión el verdadero problema radica en las palabras "que suenan lo mismo, se escriben igual, significan lo mismo, pero se usan de una manera distinta". Y defiende que los falsos cognados españoles y portugueses pocas veces ocupan lugares sintácticos idénticos, por lo que la posibilidad de confusión es mínima: "'Borracha' (esp.) significa algo más bien diferente de 'borracha' ('caucho' en portugués.), pero como la distribución de estas dos palabras es diferente, parece improbable que dé algún día origen a malentendidos desagradables". En nuestra opinión, efectivamente, aunque uno de los falsos amigos más traído a colación sea, por ejemplo, el del 'presunto', ya el hecho de que tenga diferentes categorías gramaticales en ambas lenguas, siendo en portugués sustantivo y en español adjetivo, hará que las posibilidades de confusión sean prácticamente nulas. Y así con muchísimos otros, que suelen quedar más en el campo de lo anecdótico.

Ceolin (2003: 47) afirmaba que: "Esta definição e tipologia de falsos amigos parece apontar apenas para o aspecto léxico-semântico, ou seja, para o aspecto exterior do vocábulo e para o seu significado". También Moreno (2007: 439) apunta en la misma dirección, compartida por nosotros: "En contra de lo que pueda parecer, los falsos amigos léxicos no son los grandes villanos a la hora del aprendizaje del español por hablantes cuya lengua materna sea el portugués y viceversa".

Ya García (2003: 45) daba un paso más en este sentido, al firmar que casi todos los autores se centraban apenas en las palabras y se olvidaban, al clasificar los falsos amigos, de otras lexías complejas como las expresiones idiomáticas. Así, la autora propone una clasificación de falsos amigos aplicable a lexías simples y complejas y para ello parte del concepto de falso amigo no sólo a nivel semántico sino, lo que a nuestro parecer es sumamente importante, también sintáctico y pragmático. Su propuesta consta de tres grupos:

1. Palabras o expresiones con amplias similitudes en la forma (gráfica o fónica) y diferente significado, como ser un bicho/*ser um bicho* (en port. quiere decir muy listo, inteligente) y cuello/*coelho* (en port. significa conejo).

2. Palabras o expresiones que coinciden en el significado pero no en la forma, como llevarse alguien la palma/*levar a palma a alguém* (en port. significa aventajar, alcanzar la victoria).

3. Palabras o expresiones que coinciden en el significado y presentan amplias coincidencias en la forma pero no en el uso como sudar/*suar* (en port. tiene un uso vulgar, usándose en el día a día *transpirar*).

Y también Humblé (2005: 2) distingue cuatro tipos de falsos amigos:

1. Palabras casi idénticas, se escriben casi igual, se pronuncian casi igual, pero sus sentidos son diferentes. Un ejemplo clásico es el de 'exquisito/*esquisito*' (en port. significa extraño, raro).

2. Palabras casi idénticas, significan lo mismo, pero se usan en registros diferentes. Es el caso de 'aclarar' y 'esclarecer'.

3. Palabras idénticas y que significan *grosso modo* lo mismo, pero que tienen varias acepciones de las cuales una o algunas son diferentes. Es el caso de 'lástima'.

4. Palabras que forman parejas en cada una de las lenguas, con acepciones aparentemente idénticas, pero que funcionan en realidad con restricciones gramaticales o léxicas diferentes. Es el caso de 'hablar/decir', '*falar/dizer*'.

3. Falsos amigos situacionales o de uso

Uno de los verdaderos desafíos, en nuestra opinión, lo representa ese "amplio grupo de palabras [...] portuguesas que, aunque no podemos calificarlas propiamente como falsos amigos semánticos, porque tienen un significado equivalente en español y en la lengua extranjera, sí pueden ocasionar una traducción poco acertada, por tratarse de una inadecuación léxica, ya que no se utilizan en las dos lenguas en la misma situación comunicativa" (Carlucci y Díaz 2003: 183). Se trataría de las palabras que Humblé consideraba que tenían acepciones aparentemente idénticas en las dos lenguas pero que presentaban restricciones léxicas o gramaticales. Sin ánimo de ser exhaustivos, pues

no es la intención del presente artículo, a los casos ofrecidos por él, añadimos nosotros estos otros, dando idea, esperamos, de la dimensión de este hecho:

- Despeñarse[3]: Precipitar y arrojar a alguien o algo desde un lugar alto y peñascoso, o desde una prominencia aunque no tenga peñascos. *Despenhar-se*: *precipitar por um despenhadeiro; refl. cair de grande altura; precipitar-se*. Esta segunda acepción no es compartida por el español, por lo que en portugués son posibles ejemplos como: *Avião da Malaysia Airlines despenhou-se e não há sobreviventes*[4].

- Seguir: Si bien las acepciones de ambos verbos son prácticamente las mismas, en portugués se puede utilizar en contextos en los que significa simplemente ir, como: *Seguiam a bordo do voo TM 470 28 passageiros (27 adultos e uma criança) e seis tripulantes*[5].

- Certificar: Asegurar, afirmar. *Certificar-se: dar por certo; adquirir a certeza*. Cuando lo más habitual en español es asegurarse, en portugués es: *Certifique-se que a porta ficou bem fechada*.

- Acontecer: Lo habitual en español es que los hechos ocurran, pasen o sucedan, mientras que en portugués, en esas mismas situaciones, acontecen, sentido en español como perteneciente a un registro más elevado: *Tudo me acontece a mim, esqueci-me do telemóvel em casa*.

- Destrozo/*Destroço*: En portugués este substantivo en pl. significa restos, por lo que son posibles frases como: *O avião (...) desapareceu quando sobrevoava a Namíbia. Depois de horas de incerteza, os destroços do Embraer 190 foram encontrados no Parque Nacional de Bwabwata*[6].

- Expolio: Conjunto de bienes que, por haber sido adquiridos con rentas eclesiásticas, quedaban de propiedad de la Iglesia al morir *ab intestato* el clérigo que los poseía. *Espólio: bens que ficaram por parte de qualquer pessoa*. Al poseer un sentido mucho más general que en español, leemos frases como: *Gaveta de museu escondia espólio de naturalista português que trocou cartas com Darwin*[7].

- Ocurrencia: Suceso casual, idea inesperada. *Ocurrência: ato o efeito de ocorrer. Acontecimento, acidente*. Por un lado en português no tiene el matiz de casualidad, significa simplemente aparecer, como en: *Usando o exemplo, ele irá mostrar "3" porque há três ocorrências de "t" na cadeia*[8]. Por otro, aparece frecuentemente con el segundo significado, el de acidente: *Três apps mapeiam ocorrências de crimes no Brasil*[9].

3. Para las acepciones en español se ha utilizado el DRAE en su versión electrónica y Matte Bon, F. (1995): *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Edelsa. Para las acepciones en portugués el *Dicionário da Língua Portuguesa* de Porto Editora, ed. 1991.
4. <http://www.publico.pt/mundo/noticia/aviao-da-malaysia-airlines-despenhouse-e-nao-ha-sobreviventes-1629506> [consulta: 07/08/2014]
5. <http://rr.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=26&did=131163> [consulta: 07/08/2014]
6. <http://www.jn.pt/PaginaInicial/Mundo/Interior.aspx?content_id=3562248> [consulta.:07/08/2014]
7. <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=729469&tm=8&layout=123&visual=61> [consulta: 07/08/2014]
8. <http://pt.wingwit.com/P/php-mysql-programming/92006.html#.U-Po9WNCyvQ> [consulta: 07/08/2014]
9.<http://info.abril.com.br/noticias/blogs/download-da-hora/iphone/fuja-do-perigo-tres-apps-mapeiam-ocorrencias-de-crimes-no-brasil/> [consulta: 07/08/2014]

- Gracioso: En port se relaciona com *de graça* (=gratuitamente). *Este é um serviço gracioso e de acesso universal, prestado a todos os que querem saber mais sobre a língua portuguesa*[10].

- En seguida: inmediatamente después. *Em seguida: imediatamente*. El sitio *Ciberdúvidas da língua portuguesa* recoge, sin embargo, también la acepción *seguidamente*, de ahí que sea frecuentísimo su uso con el valor español de a continuación, no tanto temporal, como de orden: *Clique onde pretende adicionar um comentário e, em seguida, clique em Comentário*[11].

- A partir de: Tomar un hecho, una fecha o cualquier otro antecedente como base para un razonamiento o cómputo. En portugués significa simplemente iniciar, sin el matiz de razonamiento o cómputo, por lo que son posibles frases que en español solo admitirían la preposición 'desde': *Vista da Rua Roman Diaz a partir da janela do quarto de casal*[12].

- Por fin: expresa con cierto énfasis el término de una situación de espera. *Por fim* en portugués no posee ese matiz de espera, usándose en contextos en los que en español solo podría aparecer el adverbio finalmente: *Os homens distinguem-se entre si também neste caso: alguns primeiro pensam, depois falam e, em seguida, agem; outros, ao contrário, primeiro falam, depois agem e, por fim, pensam*[13].

4. Falsos amigos estructurales

Una vez que hemos analizado en el capítulo anterior algunos ejemplos de la dificultad que supone trabajar con los falsos amigos de uso, queremos hacer mención a otro de los aspectos aún poco estudiados, y que levanta enormes dificultades entre los aprendientes de español y portugués, los llamados falsos amigos estructurales. En palabras de Ceolin (2003 47), "em duas línguas como o português e o castelhano que compartem uma mesma origem, as afinidades das estruturas gramaticais, em especial sintácticas, são enormes", y no deja de resaltar algo que nosotros también defendemos: "O problema dos falsos amigos lexicais é identificá-los e o dos estruturais é dominá-los". En concreto el autor muestra en su artículo algunos de los problemas más frecuentes entre los estudiantes que se acercan a estas dos lenguas, cuando se enfrentan al uso del pretérito perfecto compuesto o del llamado por él futuro próximo. Del mismo modo Montero (2007: 439) se refiere a ellos en idénticos términos: "En muchas ocasiones los falsos amigos estructurales pueden ser tanto o más 'peligrosos' que el vocabulario propiamente dicho a la hora de la enseñanza/aprendizaje/traducción".

A modo de ejemplo. Entre los casos paradigmáticos, mencionando los morfemas derivativos, es que "podemos encontrarnos con sufijos y prefijos iguales o parecidos en la lengua de partida y en la lengua de llegada, pero con divergencias de uso" (Carlucci

10. <http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=11561> [consulta: 07/08/2014]
11. <http://support.apple.com/kb/PH15379?viewlocale=pt_PT> [consulta: 07/08/2014]
12.<http://www.tripadvisor.es/LocationPhotoDirectLink-g294305-d5990320-i99026671 Apart_Hotel_Providencia-Santiago_Santiago_Metropolitan_Region.html> [07/08/2014]
13. <http://www.dicio.com.br/por_fim/> [consulta: 07/08/2014]

y Díaz 2003: 174). La hipergeneralización suele ser, así, frecuente fuente de errores: "¿Quién no ha usado alguna vez una palabra en italiano, portugués o español que creía que era correcta y se ha encontrado con la sorpresa de que no existía?" (*ibíd*.). Algunos casos para tener en cuenta:

- los prefijos *des-* y *dis-* pueden usarse tanto en español como en portugués para expresar negación o inversión del significado de la base léxica (*desfazer*/deshacer; *desarticular*/desarticular), pero no siempre existe paralelismo entre las dos lenguas a la hora de utilizar este prefijo, como sucede con los verbos portugueses *descaracterizar o desrespeitar* (y el derivado *desrespeitoso*), o los adjetivos *descarinhoso*, *descaritativo*.

- sucede lo mismo con el prefijo negativo *in-*, en casos en los que se ha creado el término español (innecesario), pero no el portugués (*desnecesário*).

- bastantes son los casos de adverbios terminados en -mente que o bien en español no existen, prefiriendo una locución adverbial (*futuramente*/en el futuro), o bien tienen otro significado: *brevemente*, en portugués, se emplea en los contextos en que el español utiliza la locución en breve. Otro tanto sucede con *atenciosamente*, que no existe en español, o *atempadamente*, con tiempo, que el español ha creado a partir de anticipación, anticipadamente.

- prefijos como *a-* o *en-*, para crear verbos o adjetivos. En español existe acorralar, traducido al portugués como *encurralar*, adinerado, en portugués *endinheirado*, pero enrojecer, que en portugués es *avermelhar*.

Referencias Bibliográficas

BECHARA, S. y MOURE, W. G. (1998): *Ojo con los falsos amigos*, São Paulo: Editora Moderna.

BOAL, J. (2009): "La enseñanza del español en Portugal en los niveles no universitarios", A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado y Mª I. Fernández (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, 1, Cáceres: Universidad de Extremadura. Servicio de publicaciones, 115-118.

BRIONES, A. I. (2001): *Dificultades de la lengua portuguesa para hispanohablantes de nivel avanzado*, Madrid: Fernando Barrio Fuentenebro.

CARITA, L. (1988): "Português e espanhol: "Falsos amigos"", P. Feytor Pinto y J. Norimar (coords.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*, Lisboa: Edições Colibri, 31-40.

CARLUCCI, L. y DÍAZ, A. M.ª (2007): "Falsas equivalencias en la traducción de lenguas afines: propuesta taxonómica", *SENDEBAR 18*, 159 – 190. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebar/article/view/689/781> [consulta: 06.08.2014]

CEOLIN, R. (2003): "Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano", *IANUA 4*, 39-48. <http://www.romaniaminor.net/ianua> [consulta: 06/08/2014]

DOMÍNGUEZ, M.ª J. (2001): "En torno al concepto de interferência", Clac Círculo, 5. <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm> [consulta: 06/08/2014]

DUARTE, C. (2005): *Diferencias de usos gramaticales entre español y portugués*, Madrid: Edinumen.

FERREIRA, A. (s.f.): "*I "falsi amici" e i "falsi cognati" del portoghese (europeo) e dell'italiano*".

<http://www.syllabos.com/it/articoli/portoghese.html> [consulta: 06/08/2014]
MONTERO, H. (2007): ""Nem tanto ao mar nem tanto à terra" o las desmesuras del vocabulario (una propuesta lexicográfica)". A.M. de Dios (ed.), *Aula Ibérica*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 433-450.
NETA, N. (2000): "Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español", *Cuadernos Cervantes de la lengua española 29*, 46-56. <http://www.cuadernoscervantes.com/lc_portugues.html> [consulta: 06/08/2014]
SANZ, A. (2007): *Glosario de falsos amigos del portugués y del español*. Madrid: SGEL y Ministerio de Educación y Ciencia. Consejería de Educación. Embajada de España en Portugal.
SCHMIDELY, J. (COORD.), ALVAR. M y HERNÁNDEZ, C. (2001): *De una a cuatro lenguas: del español al portugués, al italiano y al francés*. Madrid: Arco/Libros.

El desarrollo de la autonomía oral a través de actividades comunicativas y estratégicas en grupos universitarios heterogéneos de nivel A1[1]

Virginia Marín Marín y
Nekane Celayeta Gil
Universidad de Navarra

El presente trabajo surge como resultado de una experiencia concreta en las aulas de "Conversación en español", nivel A1. Así pues, todo cuanto aportemos en esta comunicación responde a un alumnado y a una asignatura con unas características y necesidades específicas. Nuestro objetivo era conseguir que el estudiante adquiriera autonomía en su aprendizaje para superar con éxito sus interacciones comunicativas. Éramos conscientes de la barrera comunicativa que implica un nivel inicial, de modo que establecimos el objetivo primordial de que los alumnos lograsen expresarse con la correspondiente soltura, completa autonomía y, sobretodo, con adecuación, y poder superar así su bloqueo lingüístico inicial. La tarea del docente en este caso era facilitar el uso de las formas gramaticales y la adquisición a este respecto de una serie de estrategias de aprendizaje y comunicación, así como de las características conversacionales pertinentes en este estadio de uso de la lengua meta.

1. La destreza oral como proceso

Tras años de estudios, la competencia lingüística ha dejado de constituir una parcela de investigación aislada y el foco de atención se ha trasladado a la competencia comunicativa como aquella que engloba tres subcompetencias: la subcompetencia lingüística, la subcompetencia sociolingüística y la subcompetencia pragmática. Mientras que la primera aborda los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y otras dimensiones de la lengua como sistema, la competencia sociolingüística tiene que ver con las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Las normas de cortesía o aquellas que regulan entre otros aspectos las relaciones entre los sexos o los diferentes grupos sociales, figuran dentro de esta última. Por su parte, la competencia pragmática se centra en el uso funcional de los recursos lingüísticos. En este escenario cobra una importancia decisiva la destreza oral, en la que a su vez consideramos que desempeñan un papel prioritario la forma y el uso. Remarcamos tanto una como otra ya que, en el caso que nos ocupa, nos encontramos ante un tipo de alumnado que comienza a conocer las normas gramaticales pero que desconoce cómo aplicarlas. Si profundizamos en el estudio y tratamiento de la destreza oral, descubrimos en ella una serie de propiedades que permiten catalogarla como una habilidad imprescindible en la correcta adquisición de una segunda lengua o una lengua extranjera. Por tanto, en primer lugar urge recordar que la expresión oral es la base de la comunicación y de la interacción;

1. Este trabajo se inscribe en investigaciones predoctorales subvencionadas por el Programa de Ayuda a la Formación del Personal Investigador de la Asociación de Amigos de la Universidad de Navarra.

hecho que se observa con notable claridad en el aula de nivel A1, y más aún en la clase de "Conversación", ejemplo ilustrativo de cómo el profesor creará situaciones comunicativas que implican una interacción por parte del alumnado. Por su parte, importa subrayar que la destreza oral integra no solo otras destrezas (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita) sino también contenidos (gramática, léxico, cultura...); lo uno va unido a la otro. Los estudiantes aprenden a expresarse y comprenden los contenidos a través de una gramática, un léxico y, por supuesto, una cultura. Al respecto, las actividades de mediación (traducción, interpretación, paráfrasis, toma de notas...) son fundamentales para lograr la comunicación de un modo competente y exitoso. Asimismo, es innegable el papel protagonista que desempeñan las estrategias de aprendizaje y de comunicación en la superación de problemas que el desconocimiento de la lengua plantea a un alumno que comienza a adquirir autonomía progresiva en su aprendizaje.

Las limitaciones léxicas de los estudiantes son evidentes a lo largo del proceso de aprendizaje de ELE, especialmente en las etapas iniciales. El desconocimiento de ciertas palabras o expresiones necesarias en un momento concreto de la comunicación activa una serie de estrategias comunicativas. Es fundamental, por tanto, concienciar e instruir a los estudiantes en el uso de estrategias de comunicación en la producción oral, ya que estas herramientas subsanan sus carencias gramaticales, sociolingüísticas y discursivas, e incrementan la eficacia de su comunicación. Además, las estrategias de aprendizaje sitúan al aprendiz en una línea metodológica que promueve un aprendizaje más personalizado y satisfactorio, que cuenta con la participación protagonista y activa del alumno. Los ejemplos de estrategias de aprendizaje incluyen desde aquellos ejercicios orientados a la mera memorización de frases hechas hasta el uso de mecanismos que conducen a un lenguaje más creativo.

Por último, conviene reparar en dos cuestiones que ensombrecen los provechosos resultados obtenidos de un aprendizaje enfocado al desarrollo de la expresión oral. En asignaturas en las que se evalúa la destreza oral, como lo es por ejemplo la asignatura de "Conversación" en un nivel A1, nos encontramos ante el problema del error. En este punto del discurso, el profesor se plantea el modo adecuado de corregir al estudiante. A esta reflexión debemos añadir el choque cultural, pues hay entornos de aprendizaje en los que el error no se asume bien y puede redundar en un bloqueo emocional y una renuncia de modo permanente a la participación en clase. El tratamiento del error nos plantea una problemática que genera, así como en el caso de las técnicas evaluación, incertidumbre. El proceso de evaluación representa un medio más para alcanzar el objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, estos es, el desarrollo de su competencia comunicativa y, en nuestro caso, académica y cultural. Por ello, toda prueba de evaluación deber ser válida, fiable y viable. En primer lugar, válida ya que debe poder "demostrarse que lo que se evalúa realmente es lo que, en el contexto en cuestión, se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos" (Consejo de Europa 2002: 177), y fiable, ya que los resultados han de ser objetivos y consistentes. Cuando hablamos de viabilidad resaltamos la importancia de que el examen que se le plantee al alumno resulte aceptable para quien lo va a realizar, es decir, el estudiante no debe manifestar extrañeza ni desconcierto ante las pruebas. Las instrucciones y los ejercicios deben ser claros,

precisos y coherentes con lo que se ha enseñado en clase. Puesto que la expresión oral es una destreza productiva, pide que sea evaluada a través de pruebas subjetivas y ello, en ocasiones, provoca problemas de fiabilidad. Por lo cual, para suplir esta posible falta de fiabilidad, es necesario que se definan unos criterios de evaluación y que se les atribuyan un valor, un porcentaje determinado de la nota final[2].

Nuestra propuesta implica la concepción de la destreza oral como un gran proceso. El punto del que partimos es un marco que envuelve todo cuanto implica una conversación, un listado de elementos imprescindibles y cruciales en el proceso de adquisición de las características conversacionales y sus estrategias pragmáticas correspondientes. En primer lugar, cabe destacar la importancia que desempeña el contexto, caracterizado por el entorno o el espacio físico donde se desarrolla la actividad, y que condiciona todo el proceso. Este viene marcado por una lengua y una cultura metas, en nuestro caso, el español, pero también por una heterogeneidad lingüística cultural aportada por los alumnos. Es preciso recordar que cuando enseñamos una lengua esta va inserta en una cultura, de manera que ambos factores van de la mano cuando abordamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de la destreza oral. Sostenemos la idea de que el mero conocimiento lingüístico no es suficiente, también hay que adquirir la manera particular con la que los hablantes nativos actúan e intervienen con esa lengua en la realidad. Por ello se resalta la necesidad de ser competente no solo lingüísticamente sino también comunicativamente (lo cual implica adquirir unos conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) y culturalmente.

La lengua y la cultura que se hallan en el seno de este proceso son las que asimilará un alumnado meta que presenta unas características individuales y afectivas determinadas. La heterogeneidad u homogeneidad de los hablantes aprendices influirá en el modo en el que se desarrolle este proceso, asimismo determinará la metodología del profesor y condicionará el modo de encauzar sus sesiones. Los hablantes que vamos a formar se encuentran dentro de este proceso, y no hay que olvidar que ellos presentan unos intereses y unas necesidades comunicativas que habrá que atender y satisfacer en todo momento dentro del aula. El profesor debe contemplar al alumno como el protagonista de su trabajo formativo y dotarle de los recursos comunicativos necesarios.

El marco descrito rodea el espacio en el que tiene lugar cualquier actividad conversacional. La expresión oral implica interacción y bidireccionalidad en un contexto compartido y en una situación bajo la influencia de diversos factores que hay que cuidar para resolver con éxito la conversación. Así pues, esta actividad requiere un doble ejercicio de comprensión y expresión oral. El canal a través del que se va a desarrollar la conversación es el aire. En cuanto a los alumnos, deben hablar con coherencia y adecuación, y sus discursos deben presentar coherencia. Además, el estudiante ha de disponer de unos conocimientos léxicos y gramaticales para que la comunicación y el diálogo se resuelvan favorablemente. Finalmente, y unidas a la importancia del cuidado de estos elementos conversacionales, se encuentran las habilidades pragmáticas (turnos de

2. El Marco Común Europeo de Referencia (2002:189) establece catorce categorías o criterios de evaluación entre los que destacan: estrategias de turnos de palabra, estrategias de colaboración, petición de aclaración, fluidez, precisión, coherencia.

palabra, cortesía verbal,...) y las estrategias de aprendizaje y de comunicación que los estudiantes ponen en marcha para establecer una conversación con su interlocutor.

1.1 Evolución en su tratamiento

La mera observación de los manuales de ELE publicados recientemente, o una consulta del listado de asignaturas que se ofrecen en los planes de estudios a alumnos extranjeros que desean aprender la lengua española, es suficiente para tomar conciencia de la evolución que ha experimentado el tratamiento de la destreza oral en la didáctica de las lenguas. Conscientes de la importancia que tiene la destreza oral en el aprendizaje de una L2 o LE, en los enfoques comunicativos ya se crean asignaturas completamente centradas en la oralidad para realizar un tratamiento profundo de esta destreza lingüística productiva. Los métodos tradicionales focalizaban la enseñanza del español como lengua extranjera en la gramática, lo cual repercutía en que el estudiante al finalizar sus estudios y encontrarse en un contexto comunicativo en el que tuviera que desenvolverse, no supiera cómo hacerlo. Sin embargo, estudios posteriores incluyeron la destreza oral como medio clave para alcanzar la competencia comunicativa y, en la actualidad, ha pasado a concedérsele un porcentaje muy elevado. Por lo tanto, podemos afirmar que ya quedan muy atrás los enfoques tradicionales en los que la destreza oral constituía una pequeña parcela a la que se dedicaba un tiempo muy limitado.

Una mirada comparativa entre los enfoques tradicionales y los más novedosos permite continuar extrayendo diferencias significativas. Mientras que en los métodos más clásicos la destreza oral no aparecía integrada en las destrezas que se inculcaban al alumno, al no existir un estudio ni un tratamiento profundo de la destreza oral, en la actualidad, sin embargo, aparece tratada de forma integrada. Se produce asimismo una integración de contenidos significativos al partir de la idea fundamental de que todas las destrezas son fundamentales para adquirir una competencia comunicativa y oral real. De igual modo y, mientras que en las anteriores metodologías se le concedía mayor peso a la competencia lingüística en los nuevos enfoques el peso recae sobre las competencias comunicativa y oral. Conviene destacar también que en los enfoques tradicionales el estudiante no estaba familiarizado con las estrategias de aprendizaje y comunicación, ya que el profesor no planteaba la asignatura de manera que el aprendiz tuviera que ser autónomo a la hora de comunicarse, y ello le arrastraba al bloqueo en la interacción oral libre y fuera del aula, el alumno no era autónomo. No obstante, en la metodología actual, el aprendiz domina las estrategias porque las activa en cada situación comunicativa, lo cual le convierte en un hablante autónomo, en agente social regulador de su aprendizaje dentro de un contexto sociocultural, académico o profesional específico.

Si bien es cierto que se han logrado notables avances en el tratamiento didáctico de la destreza oral en el aula de ELE, existe una vía de investigación que se resiste todavía y es aquella atinente a la evaluación de este componente, tal y como señalamos con anterioridad.

A continuación, analizaremos la asignatura que sirve de contexto experimental a este trabajo a la luz del marco teórico que hemos establecido. A este respecto, conviene recordar que, en el caso que nos ocupa, esta asignatura supone la transmisión de conocimientos gramaticales léxicos y socioculturales a través de lo oral.

2. Conversación A1: descripción del curso

La Universidad de Navarra ofrece cursos de español como lengua extranjera a alumnos universitarios que cursan parte de sus estudios en España. La asignatura sobre la que versa el presente trabajo es "Conversación en español", nivel A1. El alumnado que acudió a estas sesiones estaba integrado por universitarios de tercer curso de grado y de posgrado. El grupo estudiantil se caracterizaba por la heterogeneidad lingüística y cultural, al tratarse de alumnos procedentes de diferentes países, diferentes estudios y con necesidades lingüísticas variadas, lo que implicaba una inmersión completa por su parte. Como explica Vázquez (2004: 1129), "el estudiante que desea cursar una parte de sus estudios en una universidad española deberá prepararse para funcionar temporalmente en una situación académica monocultural". Nuestros estudiantes estaban realizando una estancia Erasmus que se prolongaría durante un semestre o un curso completo y esta asignatura se impartía una vez por semana en una sesión de 1,5 h, en la que se procuraba guardar coherencia con el resto de estudios en español que cursaban de manera paralela (gramática, redacción, etc.).

Nuestro objetivo prioritario era conseguir desarrollar la autonomía oral del alumnado y que, por consiguiente, al final del curso el estudiante fuera competente comunicativa, intercultural y académicamente. Al respecto, conviene señalar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español con fines académicos la interacción ocurre en un contexto que implica unos conocimientos y habilidades, un saber ser, saber estar y saber hacer propios del contexto cultural y académico en el que se producirá la acción comunicativa. En nuestro caso, la enseñanza de la lengua y la cultura metas iban de la mano y la presencia en el aula de la profesora propició la reflexión y profundización intercultural, clave en el desarrollo de la competencia intercultural.

El enfoque del que nos servimos en nuestras clases es el comunicativo, basado en el aprendizaje por tareas, el uso funcional de la lengua y la creación de situaciones conversacionales, dejando a un lado los métodos tradicionales centrados en la gramática y la traducción, que durante tantos años han caracterizado las aulas de idiomas. El objetivo fundamental era facilitar el desarrollo de esta destreza productiva mediante la realización de tareas comunicativas, a través de las cuales los alumnos hicieran un uso auténtico y efectivo de la lengua meta[3]. El alumno, al final del curso, sería capaz de salvar el choque lingüístico y cultural y dominar las características conversacionales que le permitieran desenvolverse en los distintos contextos de la vida diaria con garantías.

Por último, y apoyándonos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, establecimos los objetivos y los contenidos de aprendizaje. Los llamados "objetivos generales",

3. Recuérdese que el enfoque comunicativo presta su total atención a lo oral y se concreta en tres pilares y objetivos principales: el alumno como agente social, el alumno como hablante intercultural y el alumno como aprendiente autónomo.

y aquellos relacionados con el estudio de la gramática, la pronunciación y la prosodia, las funciones de la lengua, las estrategias pragmáticas y las referencias culturales y socioculturales integraron este listado. Asimismo, diseñamos un método de evaluación continua y final fiable, viable y válido para las características del grupo.

3. Experiencia docente

La propuesta didáctica que aquí planteamos surgió en aras de lograr una interacción comunicativa, intercultural y académica satisfactoria en un contexto específico. El primer día de clase el docente se encuentra en un terreno completamente desconocido, no conoce las necesidades que va a presentar el alumno y, por lo tanto, tampoco la metodología que puede triunfar en sus sesiones. Así pues, la observación en el aula resulta clave en las primeras sesiones, se trata de una muy valiosa que proporciona "las claves para abordar, por ejemplo, la gestión de la motivación, muy ligada al factor afectivo, y valorar los efectos del input-feedback corrector como recurso para reorientar los procesos de interacción que se producen en el aula de ELE" (Celayeta Gil y De Lafuente Duff 2013:10). Consideramos que en este tipo de asignaturas la labor del docente es doble, en tanto que docente y observador, tareas que se retroalimentan y enriquecen. En nuestro caso, debíamos tener presente que se trataba de una asignatura centrada exclusivamente en la expresión oral, la destreza productiva más difícil de alcanzar, y que a ello había que sumarle que el alumnado se encontraba en un nivel muy básico y que solo se quedaría un semestre. Todo ello complicaba la labor orientada a la selección del enfoque, el método y las técnicas de enseñanza-aprendizaje más adecuadas para el alumno. Algunos de los problemas que se nos presentaron en el aula fueron los siguientes. En primer lugar, los estudiantes pertenecían a un nivel A1, de modo que el español suponía una barrera lingüística inmensa. ¿Qué hacíamos con su lengua materna? El alumno enseguida acudía al inglés para salvar este obstáculo. ¿Permitíamos este fácil recurso? ¿Qué sucedía entonces con aquellos otros que no entendían el inglés? En segundo lugar, ¿cómo podíamos motivar la participación de un alumnado que no dejaba de sentir la inseguridad de una lengua que le es extraña en todos los ámbitos? Y, en tercer lugar, la timidez en unos y el sentido del ridículo en otros les empujaba a un bloqueo lingüístico que desembocaba en el silencio, retrasando así el desarrollo del estudiante. Estos obstáculos actuaron de guía para la creación de un proceso de enseñanza exhaustivo que incluyera los aspectos reales de la LE. A través de este método, el docente se propone sacar del alumno, mediante el input exterior, un tipo de comparación lingüística y sociocultural que empuja al alumno a compartir sus conocimientos y a tener más confianza en su conjunto de dominio lingüístico.

Puesto que la asignatura de "Conversación en español" está destinada a alumnos en un estadio inicial, las actividades de expresión oral que ideamos comenzaban generalmente con temas muy concretos; los llamados círculos de acción comunicativa (aula, clases, amigos, universidad...), y progresivamente, de acuerdo con la madurez que iba alcanzando el estudiante, fuimos desarrollando cuadros comunicativos y pequeños discursos relacionados con sus intereses personales y con temas de actualidad. Así, se iba, gradualmente, favoreciendo su autonomía lingüística y comunicativa.

La enseñanza de la destreza oral pasó por dos fases: una primera de recepción y asimilación y otra segunda de creación[4]. En esta etapa inicial se presta especial atención a los aspectos formales, dejando más a un lado los relacionados con el contenido. Así pues, las actividades que se piden al alumno consisten en ejercicios de memorización de diálogos cortos y de repetición para ir consolidando progresivamente determinadas estructuras, como por ejemplo el saludo, la presentación y la despedida. Estas actividades destinadas a pulir y mejorar la forma, fueron fortaleciendo la seguridad comunicativa de los estudiantes. En lo que respecta a la fase de creación, esta consta de dos momentos: una producción en la que el guía es el profesor y otra más libre en la que el estudiante se convierte en el protagonista de sus intervenciones (entrevistas, encuestas, juegos de rol, simulaciones...). Creemos conveniente destacar la propiedad de la relevancia ya que consideramos que las actividades debían ser ante todo pertinentes, esto es, coherentes, con sentido, adecuadas y aplicables, no solo atractivas.

Las situaciones comunicativas que trajimos al aula eran, por encima de todo, reales y extrapolables a su rutina diaria. Se trataba de formar a alumnos competentes comunicativamente capaces de desenvolverse en situaciones diarias diversas en la sociedad meta. Los analistas de la Lingüística Aplicada han ofrecido a la enseñanza de lenguas una aportación muy valiosa, y es la de concienciar a los docentes de la necesidad de trabajar siempre con textos reales y cuadros comunicativos reales.

3.1 Actividades y materiales

Los materiales utilizados responden al enfoque comunicativo que vertebró el proceso, orientado a la acción para garantizar un uso auténtico y efectivo de la LE/L2.

Sabíamos que las actividades que se realizan en el aula cumplen una labor fundamental en el aprendizaje de una L2 y LE; por ello, como profesores debíamos elaborar una buena programación de las actividades y ser capaces de favorecer y motivar la participación de los estudiantes en ellas.

Respecto a la gestión del aula, nos servimos de distintas medidas de organización. Por un lado, el estudiante asimiló los contenidos que se le impartieron a través de actividades realizadas en parejas o en pequeños grupos[5]. Por el otro, y al comienzo de cada nueva lección, ofrecíamos una clase magistral que permitiera al alumno comprender lo que posteriormente iba a utilizar en forma de herramientas comunicativas. El aprendizaje colaborativo resulto clave y muy fructífero, ya que supone una gran fuente de autoaprendizaje y regulación, gracias a la puesta en practica de las estrategias de aprendizaje y comunicación. Sin embargo, surge un problema: ¿Cómo subsanamos el error? ¿Cómo lo abordamos? Si un alumno comete un error y sus compañeros consideran que es correcto, también lo imitarán, de manera que los errores se fosilizan al no ser corregidos por el profesor.

4. Véase Pinilla Gómez (2004: 889).
5. Los estudios realizados hasta ahora han demostrado que aquellas actividades planteadas por parejas o en grupos reducidos producen una más amplia cantidad de actos de habla y de usos sociales lingüísticos. En nuestro caso, comprobamos cómo este criterio de trabajo, favorecía y promovía las interacciones conversacionales informales.

Para finalizar, la evaluación que aplicamos durante la asignatura recogía tres métodos paralelos y en absoluto excluyentes. Por una parte, se les evaluaba a partir de las denominadas tareas formativas. Día a día, íbamos observando su actuación comunicativa en el aula y extraíamos conclusiones valorativas. Por otra, nos servíamos de la información que nos proporcionaban las llamadas tares posibilitadoras, etiquetadas así ya que capacitan al alumno para la tarea final. Las exposiciones periódicas breves constituyen una muestra de estas actividades posibilitadoras individuales. Por último, incluíamos una evaluación final en la que el alumno, a través de una entrevista, se exponía a la ejecución de una tarea global que medía todo lo aprendido en la asignatura.

Presentamos a continuación las actividades del curso, conscientes de que no representan un *modus operandi* novedoso en la enseñanza de ELE, pero que destacan por su rentabilidad en el aula.

1. *Los microdiálogos:*

   Los estudiantes practican de manera formal los microdiálogos, a través de la repetición de unas estructuras básicas y sencillas que les proporciona el profesor. Esta actividad pertenece a una fase inicial de asimilación y, conforme el nivel de competencia comunicativa del alumno aumenta, los diálogos son más abiertos y la interacción se presenta más auténtica. Según los estudios, esta actividad es la más extendida y eficaz para desarrollar de manera favorable la expresión oral, más cuando se trata de conversaciones informales en las que el discurso va creciendo en función de las interacciones de los hablantes. En nuestro caso, los resultados fueron muy fructíferos y a través de los microdiálogos se consiguió un aprendizaje pautado y graduado.

2. *Las encuestas:*

   "En niveles inicial y elemental es interesante realizar pequeñas encuestas con los alumnos sobre sus edades, número de hermanos, colores en la clase, etc., que luego el profesor resume, interpretando los datos escritos en la pizarra" (VV.AA., 1990: 27). Las encuestas se ofrecen al docente como actividades adaptables y rentables ya que evitan el bloqueo al adaptarse al nivel del alumno y permitir el trabajo en grupo, lo cual favorece y refuerza un aprendizaje colaborativo y, por ende, la autonomía global.

3. Los juegos de rol y las simulaciones[6]:

   Estas actividades tan practicadas en el aula se basan en el concepto de dinámica de grupos[7]. El objetivo que perseguimos a través de los juegos dramáticos es el de traer al aula contextos reales en los que los alumnos tengan que desenvolverse como lo deberán hacer en el exterior. Con la técnica del juego de rol otorgamos a los alumnos una personalidad diferente a la suya y a través de ese rol o papel

6. Véase Yousefian (2013).
7. Véase Dorrego (1997:8).

interactúan con los demás. En ocasiones el contexto en el que se encuentran es ficticio y en otras pertenece a la vida cotidiana (situaciones en una tienda, un restaurante o una estación de tren).

Las simulaciones son similares a los juegos de rol pero la ficción afecta a la situación comunicativa y no tanto a la creación de personajes. El profesor presenta un problema a los alumnos y entre todos deben ofrecer soluciones ("¿Qué te llevarías a una isla desierta? ¿Qué harías si...?").

4. *Actividades de carácter lúdico:*

"El ahorcado" y el "¿Quién es quién?" son dos ejemplos de juegos con fines académicos que solemos proponer al grupo estudiantil de "Conversación en español, A1". Esta propuesta nos hace plantearnos seriamente su rentabilidad, que en nuestro caso existió, ya que obtuvimos resultados provechosos, pues a través de estos juegos no solo lográbamos involucrar al alumnado, sino que establecíamos un vínculo de unión con lo desconocido puesto que ellos ya conocían las reglas del juego, algo que rompía el bloqueo lingüístico y emocional, además de favorecer su seguridad comunicativa.

5. *El* cómic y la fotonovela[8]*:*

Un material didáctico muy provechoso fueron las "fotonovelas o historias en imágenes", que despertaron la creatividad lingüística de los estudiantes. Si bien el objetivo principal de trabajar con este tipo de material era el de reforzar la gramática y las estructuras temporales ya aprendidas, así como la consolidación del vocabulario, se pudo llevar a cabo una ampliación de objetivos culturales y sociolingüísticos.

6. *Las lecturas graduadas:*

Para abordar esta actividad nos servirnos de la lectura *Lola Lago, Vacaciones al sol*. Este ejercicio integra una primera tarea en la que se evalúan cuestiones de prosodia y pronunciación, una segunda que implica la correcta lectura y comprensión global del texto, y una tercera en la que se pasa a ejecutar un ejercicio creativo de representación de lo leído en tres viñetas de cómic. La lectura graduada siempre se propone al final de la asignatura ya que en ella el aprendiz debe manifestar un control integrador de todas las destrezas y contenidos adquiridos durante todas las sesiones.

4. Conclusiones

Este trabajo basado en nuestra experiencia docente quiere resaltar la importancia de fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa, en este caso desde la des-

8. Para un conocimiento más riguroso de la introducción de la fotonovela en el aula, léanse los trabajos de Aparici (1992) y Casado Maestre (2004).

treza oral, y alcanzar así un uso efectivo y auténtico de la lengua meta. Para ello, resulta crucial atender a los intereses y necesidades del alumnado, de los que se derivan la elección del enfoque, los métodos y los materiales didácticos. Conviene dirigir nuestra atención hacia las lenguas maternas de los aprendientes y reflexionar acerca de su papel en el proceso, así como sobre el rol que desempeña en el aula la lengua intermedia. Asimismo, y al hilo de este discurso, emerge con fuerza el tratamiento y el protagonismo del error, al tiempo que destaca la importancia de las habilidades socioculturales e interculturales del profesor y del alumno, claves en el proceso.

Nos gustaría incidir, para concluir, sobre la importancia de llevar a cabo un riguroso ejercicio de reorientación y perfeccionamiento de la labor docente actual con el propósito de ayudar al estudiante a adquirir una formación del español más sólida en el caso específico del tratamiento de la destreza oral, que a su vez le permita desenvolverse con libertad y autonomía en los distintos contextos de acción diaria.

Referencias Bibliográficas

APARICI, R. (1992): *El cómic y la fotonovela en el aula.* Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid: Ediciones de la Torre.

CASADO MESTRE, F. (2004): "La fotonovela y su utilización como recurso expresivo en el aula, *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 22, 95-99.

CELAYETA GIL, N. y DE LAFUENTE DUFF, M. (2013): "El papel del profesor asistente de español en el contexto universitario: una experiencia docente" en *II Encuentro para profesores de universidades, y de centros formadores de ELE*, MarcoELE Monográfico, 16, 7-17.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [versión electrónica]. Madrid: Instituto Cervantes/Editorial Anaya. http://cvc.cervantes.es/obref/marco [consulta: 17/9/2014]

DORREGO, L. (1997): *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

PINILLA GÓMEZ, R. (2004): "La expresión oral" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 879-897.

VÁZQUEZ, G. (2004): "La enseñanza del español con fines académicos" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE),* Madrid: SGEL, 1129-1147.

YOUSEFIAN, S. (2013): "El teatro en la clase de ELE: Una propuesta didáctica", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.

El nuevo rol de la interjección en la enseñanza de lenguas extranjeras: estudio contrastivo inglés-español[1]

Alicia Mariscal
Universidad de Cádiz

Introducción

En este artículo, pretendemos destacar la importancia de una mayor presencia de la interjección en la enseñanza de lenguas actual, acorde con las nuevas necesidades comunicativas experimentadas en los últimos años, gracias a la utilización, cada vez más frecuente, de aplicaciones de mensajería instantánea, como *Whatsapp*[2], para las conversaciones cotidianas. Creemos que estas partículas, denominadas por algunos "la cenicienta de la lingüística" (Magazzino 2008: 63), juegan un papel primordial en este nuevo sistema de comunicación, que sustituye, en muchos casos, a las llamadas telefónicas, para la expresión de emociones, en combinación con los famosos *emoticonos*[3], y exigen, en consecuencia, un mejor conocimiento, tanto desde un punto de vista gramatical como pragmático, por parte de los estudiantes de ELE y de lenguas extranjeras en general.

Comprobaremos, asimismo, si este nuevo papel de las interjecciones, desde la perspectiva de la Pragmática, es recogido en dos documentos de referencia, esenciales para los profesores de lenguas extranjeras y de ELE, como son el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, respectivamente; o si, por el contrario, deberían realizarse ciertas modificaciones de cara a una actualización de los mismos, que dé respuesta a las nuevas necesidades antes mencionadas.

Además de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, nuestro estudio se halla relacionado con la lingüística contrastiva, rama de la lingüística general, que compara, desde un enfoque descriptivo, dos lenguas diferentes, mediante la observación de sus similitudes y diferencias.

En este sentido, contrastaremos, algunas de las interjecciones que más difieren en inglés y en español, según su función comunicativa, con el fin de facilitar su aprendizaje en clase de ELE por parte de los alumnos con el inglés como lengua materna. Nuestra intención es fomentar tanto su reconocimiento como su empleo, en situaciones propias de las comunicaciones diarias, orales y escritas, estas últimas mediante mensajes de texto instantáneos a través de *Whatsapp* u otras aplicaciones semejantes.

1. Estudio financiado por una beca de Formación del Profesorado Universitario (F.P.U.) del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.

2. Aunque también existen otras aplicaciones que emplean mensajes de texto instantáneos, aquí nos centraremos únicamente en los enviados a través de *Whatsapp*.

3. En la aplicación online del DRAE (<http://lema.rae.es/drae/?val=emoticono>), el término emoticono es definido como "símbolo gráfico que se utiliza en las comunicaciones a través del correo electrónico y sirve para expresar el estado de ánimo del remitente". Esta definición no contempla su uso actual en los mensajes de texto instantáneos, sino solo a través de e-mails.

1. La interjección

1.1. Concepto y tipos de interjección

Existen ciertas dificultades a la hora de delimitar el concepto de interjección. La denominada por Magazzino (2008) "la cenicienta de la lingüística", como veíamos antes, es, según Dunn (2005), la parte del discurso más olvidada en lengua inglesa, para quien no se trata de simples elementos lingüísticos con una función decorativa. De hecho, hay quienes prefieren no incluirlas ni siquiera dentro de las categorías gramaticales o clases de palabras.

Si acudimos al DRAE, observamos que, desde un punto de vista gramatical, la interjección, del latín *interiectĭo, -ōnis,* es una "clase de palabras que expresa alguna impresión súbita o un sentimiento profundo, como asombro, sorpresa, dolor, molestia, amor, etc. Sirve también para apelar al interlocutor, o como fórmula de saludo, despedida, conformidad, etc.; p. ej., *eh, hola*"[4].

Como se aprecia a partir de esta definición, la interjección abarca diversas funciones comunicativas, lo que ha llevado a algunos autores, como López Bobo (2003), Edeso Natalías (2005) y Padilla Cruz (2010), entre otros, a su tratamiento desde la pragmática, enfoque en el que basaremos nuestra propuesta para su didáctica en el aula.

A veces los límites entre interjección y onomatopeya[5] no están demasiado claros. De hecho, ni siquiera la Real Academia nos ofrece un listado exhaustivo de las interjecciones y onomatopeyas en español. En cuanto a sus clases, las interjecciones se diferencian, tradicionalmente, en *propias* e *impropias,* según Edeso Natalías (2005), según si proceden o no de otras categorías gramaticales. Las *propias* no provienen de ninguna otra categoría gramatical, mientras que las *impropias* "proceden de la gramaticalización de otras unidades, tales como nombres, verbos, adverbios, etc. y, en consecuencia, pueden desempeñar dos papeles, el de la categoría a la que pertenecen y el de la interjección" (Edeso Natalías 2005: 495-496). Aquí nos centraremos únicamente en las interjecciones propias, como *ah, ay, eh, oh,* etc.

1.2. La interjección desde el punto de vista de la pragmática

Cada vez más autores prefieren estudiar las interjecciones desde el punto de vista de la Pragmática, por sus posibilidades a la hora de representar múltiples funciones comunicativas[6], como expresar emoción (*¡Oh! ¡Menuda sorpresa!*), pedir confirmación (*Estás impaciente, ¿eh?*), indicar que se recuerda algo (*Ah, sí, me acuerdo*), reaccionar a sensaciones físicas (*¡Ay! ¡Cómo me duelen los pies!*), mostrar alivio (*¡Uf! Menos mal que has llegado…*), establecer la comunicación (*¡Eh! ¿Por qué no hablamos?*),

4. Para la consulta del significado del término *interjección*, hemos recurrido al Diccionario de la Real Academia Española en su formato electrónico: <http://lema.rae.es/drae/?val=interjecci%C3%B3n> [consulta: 07/09/2014].
5. Recomendamos la lectura de Rodríguez Guzmán (2011), donde el autor habla de los límites imprecisos de la interjección y de la transcategorización, en muchos casos, de las onomatopeyas en interjecciones.
6. Funciones comunicativas tomadas del apartado 5 (*Funciones*) del Plan Curricular del Instituto Cervantes, en su versión online: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/> [consulta: 07/09/2014]. Los ejemplos son propios.

hacer ver al otro que seguimos su relato con interés (*Ajá / ¡Hala!*), proponer el cierre de una conversación (*¡Huy! Me tengo que marchar ya*), etc.

Es por ello que consideremos fundamental su inclusión, tanto en el aula de ELE como en la enseñanza de lenguas, en general, si nos proponemos el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, no solo de la subcompetencia lingüística o gramatical.

En el siguiente apartado, prestaremos atención al nuevo rol de las interjecciones en las comunicaciones cotidianas y trataremos de justificar por qué deberían tener una mayor presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

2. El papel de las interjecciones en las comunicaciones cotidianas de la sociedad actual: nuevas necesidades

Las nuevas tecnologías, aparecidas en los últimos años en forma de aplicaciones de mensajería instantánea, como el famoso *Whatsapp,* están revolucionando, sin duda, nuestras vidas. Aunque creada en 2009, dicha aplicación es utilizada cada día por millones de personas, ya que permite enviar mensajes de texto instantáneos, así como imágenes y archivos de audio y vídeo, a cambio de una pequeña cuota al mes.

En tan solo unos años, este híbrido entre lenguaje oral y escrito se ha convertido en un medio de comunicación indispensable, llegando a sustituir, en gran número de ocasiones, a las llamadas telefónicas. Aunque los mensajes se envían por escrito, las conversaciones poseen, en muchos casos, la inmediatez de los intercambios orales.

No hay que olvidar que, además de la inmediatez de las comunicaciones, el lenguaje oral se diferencia del escrito porque el primero se ayuda de toda una serie de elementos no verbales, como la expresión facial y la sonrisa, los gestos y movimientos del cuerpo, así como de otros aspectos de carácter paralingüístico, como el tono, las pausas y la entonación, de los que carece la modalidad escrita.

Precisamente, con vistas a compensar estas carencias, se han introducido *emoticonos*[7] en las conversaciones de *Whatsapp* y las interjecciones han dado un giro importante en cuanto a su papel en la transmisión de emociones, pues sirven para compensar la falta de elementos no verbales en los mensajes de texto. La cuestión que nos planteamos es: ¿se están teniendo en cuenta todos estos cambios en la enseñanza de lenguas?

A continuación, analizaremos el lugar que ocupa la interjección en el *MCER* y en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes.

7. Del inglés *emotion* e *icon*, definidos por el DRAE, en su versión electrónica, como "símbolo gráfico que se utiliza en las comunicaciones a través del correo electrónico y sirve para expresar el estado de ánimo del remitente": <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=Pflqu8vhIDXX29svXBJx> [consulta: 07/09/2014].

3. Las interjecciones en el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes

3.1. La interjección en el MCER

El MCER, elaborado por el Consejo de Europa en 2001, supone una obra fundamental "para la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo". El hecho de haber sido publicado en 2001 nos hizo preguntarnos por la presencia de la interjección en el mismo y si esta estaba enfocada al desarrollo de la competencia comunicativa, o bien únicamente al de la subcompetencia lingüística o gramatical.

Tras un análisis exhaustivo del MCER, hemos encontrado tan solo tres casos en los que la interjección aparece mencionada de forma explícita, en las páginas 75, 93 y 128, pero siempre en términos muy generales, en el sentido de "hacer buen uso de las interjecciones", y en los niveles más avanzados (C1/C2).

Concretamente, en las páginas 75 y 93, se encuentra bajo el epígrafe de *Hablar en público* y *Entrevistar y ser entrevistado*, respectivamente, en ambos casos dentro del nivel C1. Se trata de que los aprendices hagan "un buen uso de las interjecciones, respondiendo espontáneamente y sin apenas esfuerzo" (p. 75) y participen "en una entrevista [...] haciendo un buen uso de las interjecciones" (p. 93), mientras que, en la página 128, son consideradas como *marcadores lingüísticos de relaciones sociales* y se espera simplemente que se usen las interjecciones y frases interjectivas adecuadas.

Entendemos, por tanto, que su tratamiento, por parte del MCER, es insuficiente en la actualidad, desde un punto de vista pragmático y funcional, por su falta de adaptación a las nuevas necesidades comunicativas del día a día.

3.2. La interjección en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

En cuanto al Plan Curricular, fue publicado en 2006 para regular los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE en los centros que forman parte del Instituto Cervantes. Dicho Plan "desarrolla y fija los Niveles de referencia para el español según las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa en su Marco Europeo[8]".

En este caso, apreciamos un tratamiento de la interjección mucho más detallado, dentro del apartado *Funciones*, de acuerdo con un enfoque pragmático. Además, no aparece únicamente como contenido para el C1/C2, sino ya desde el A1/A2. Veamos algunos ejemplos:

- *Dar y pedir información* → 1.4 (*pedir confirmación*: B2).
- *Expresar opiniones, actitudes y conocimientos* → 2.25 (*expresar que se recuerda*: C2).
- *Expresar gustos, deseos y sentimientos* → 3.21 (*expresar alivio*: A2) y 3. 30 (*expresar sensaciones físicas*: A2).

8. Información tomada de la página web del Centro Virtual Cervantes (CVC): <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> [consulta: 07/09/2014].

- *Influir en el interlocutor* → 4.1 (*dar una orden o instrucción*: A1).
- *Relacionarse socialmente* → 5.15 (*proponer un brindis*: B1).
- *Estructurar el discurso* → 6.1 (*establecer la comunicación y reaccionar*: A1); 6.9 (*indicar que se sigue el relato con interés:* A2 y C1); 6.23 (*pedir a alguien que guarde silencio*: A1) y 6.28 (*proponer el cierre*: C2).

Una característica positiva del Plan Curricular con respecto al Marco es, sin duda, la clasificación de las interjecciones según su función comunicativa. No obstante, seguimos reivindicando una mayor presencia de las mismas, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, desde los niveles iniciales, para que sirvan como estrategias que compensen la falta de competencia lingüística en los comienzos del aprendizaje. Creemos que tanto el MCER como el Plan Curricular deberían reciclarse continuamente, con el objeto de adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad.

4. Estudio contrastivo[9] entre las interjecciones del español y del inglés: principales dificultades observadas

Como hemos podido ver, el tratamiento de la interjección en el MCER y el Plan Curricular no se encuentra, a nuestro entender, lo suficientemente adaptado a las nuevas necesidades comunicativas de los últimos años, como consecuencia del uso masivo de aplicaciones de mensajería instantánea.

Asimismo, para la enseñanza de la interjección en clase de ELE y de lenguas extranjeras, en general, es imprescindible tener en cuenta la L1 de los aprendices, que nos servirá como punto de partida. Es, en este sentido, donde los estudios contrastivos son beneficiosos, porque permiten al profesor la detección de posibles interferencias de tipo interlingüístico.

A continuación mostramos algunas de las diferencias entre las interjecciones en español e inglés, presentadas en el *XXV Congreso Internacional de ASELE:*

Figura 1. Estudio contrastivo español/inglés: algunas diferencias entre interjecciones

9. Aunque también existen otras aplicaciones que emplean mensajes de texto instantáneos, aquí nos centraremos únicamente en los enviados a través de *Whatsapp*.

Resulta imposible prever todas las dificultades que experimentarán nuestros alumnos, cuya lengua materna sea el inglés, a la hora de trabajar con las interjecciones en el aula de ELE. Sin embargo, este tipo de estudios sirven de ayuda al profesor a la hora de insistir en aquellas que más difieran en ambas lenguas. De ahí que en el cuadro anterior no hayamos incluido las que, por ser parecidas en español e inglés, tan solo deberían ocasionar, en principio, problemas de tipo ortográfico, como *ejem*/*ahem*.

5. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos destacado el que consideramos debería ser el nuevo rol de las interjecciones en las clases de ELE, en particular, y en la enseñanza de lenguas, en general, acorde con las nuevas necesidades de comunicación escrita, extendidas recientemente entre la mayoría de la población, donde los *emoticonos* y las interjecciones desempeñan ahora un papel esencial para compensar la falta de elementos no verbales en el lenguaje escrito.

Nuestro enfoque, basado en la Pragmática, propone el tratamiento de las interjecciones en clase de ELE, dentro de los distintos contextos y con determinadas funciones (expresar emociones, estructurar el discurso, dar y pedir información, influir en el interlocutor, etc.). Estas partículas ayudan a mejorar la competencia comunicativa, tanto en forma de interacciones orales como escritas, por ejemplo, a través de mensajes de texto instantáneos, los cuales fomentan, al mismo tiempo, aprendizajes funcionales y significativos.

Por esta razón, no es suficiente adquirir su pronunciación y ortografía, con vistas a desarrollar la subcompetencia lingüística o gramatical, sino conocer su función y hacer uso de ellas en las diferentes situaciones cotidianas, desde los niveles iniciales (desde el A1), sin relegarlas únicamente a los usuarios más competentes (C1/C2).

Con respecto a su presencia en el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, hemos comprobado que ambos documentos precisan de una revisión importante, que los adapte a la nueva situación, surgida a partir del envío generalizado de mensajes de texto instantáneos, en forma de conversaciones de Whatsapp -o de otras aplicaciones similares-, que constituyen una mezcla entre lenguaje oral y escrito. El aula de ELE debería servir de puente entre la clase de lengua extranjera y la vida real, así como contribuir a evitar los malentendidos y el choque cultural en las conversaciones con hablantes de la lengua meta.

En cuanto a la utilización de estudios contrastivos, entre la L1 y la lengua objeto de aprendizaje, estos nos permiten apreciar similitudes y diferencias entre ambas y detectar posibles fuentes de interferencia de carácter interlingüístico[10], por lo que su inclusión entre la metodología básica para la enseñanza de lenguas quedaría más que justificada, aunque entendemos que no se pueden prever todas las dificultades que aparecerán a

10. **La interferencias** *interlingüísticas* son aquellas provocadas por la interferencia de otra lengua, mientras que las *intralingüísticas* surgen en el proceso de aprendizaje de una lengua, sin que influyan transferencias de la L1 en la L2 o viceversa. Un ejemplo de estas últimas es **rompido* por *roto* en español.

lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje ni se deben evitar los errores a toda costa, pues proporcionan información muy valiosa sobre las causas que los provocan.

6. Algunas recomendaciones didácticas

Para la enseñanza de las interjecciones en clase de ELE, pueden utilizarse otras actividades que también sirven a la hora de trabajar el léxico, en forma de crucigramas, sopas de letras, juegos (como *Pasapalabra*, las palabras cruzadas o *Scrabble,* el bingo, etc.), palabras con letras desordenadas (ej.: r-u-h-r-a → *¡burra*!), detección del intruso (*Odd one out*), preguntas con respuestas múltiples, ejercicios en los que se relacione imagen con palabra o para unir una palabra con su definición.

Además, recomendamos trabajar con comics y fomentar actividades de interacción, tanto oral como escrita, como redactar una conversación de *Whatsapp* con interjecciones, o escribir diálogos y representarlos en forma de *roleplays.* Aquellas que implican rellenar huecos[11], como la figura 2, son también útiles para trabajar con textos reales, de una manera contextualizada, significativa y funcional, puesto que estos aprendizajes les serán de gran ayuda en sus intercambios comunicativos.

Figura 2. Ejemplo de actividad de relleno de huecos con interjecciones

Referencias Bibliográficas

BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, K. (2013): "Las interjecciones en la clase de ELE". <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/07_baditzne.pdf> [consulta: 30/05/2014]

BASHEER MATROOD, S. (2010): "Interjections in English: an Interlingual Pragmatic Study", *Journal of Al-qadisiya in Arts and Educational Science, 9:2*, 27-38. <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=13476> [consulta: 2 /6/2014]

CONSEJO DE EUROPA (2002 [2001]): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD,

11. **Actividad creada para su presentación en el** *XXV Congreso Internacional de ASELE, del 17 al 20 de septiembre, Universidad Carlos III, Getafe (Madrid). El DRAE admite tanto uy como huy.*

Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> (versión en español) <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf> (versión en inglés) [consulta: 3/6/2014]

DE LA CRUZ CABANILLAS, I. y TEJEDOR MARTÍNEZ, C. (2009): "La influencia de las formas inarticuladas, interjecciones y onomatopeyas inglesas en los tebeos españoles", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 4, 47-58. <http://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/734/720> [consulta: 2/6/2014]

DUNN, M. (2005): *Zounds!: A Browser's Dictionary of Interjections,* Nueva York: St. Martin's Griffin.

EDESO NATALÍAS, V. (2005): "Las interjecciones en la enseñanza de ELE: significados expresivos de la interjección 'oh'", Castillo Carballo, M.ª Auxiliadora (ed.). *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera -ASELE-* (Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004), 326-333. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0324.pdf> [consulta: 1/6/2014]

EDESO NATALÍAS, V. (2007): "¿Qué hacer con las interjecciones en una clase de ELE?", Balmaseda Maestu, E. (ed.). *Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera -ASELE-* (Logroño, 27-30 de septiembre de 2006), Vol. 1, 495-508. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/> [consulta: 30/5/2014]

ELFFERS, E. (2014): "Exclamatives: a grammatical category? *History and Philosophy of the Language Sciences".* <http://hiphilangsci.net/2014/05/07/exclamatives-a-grammatical-category> [consulta: 5 de septiembre de 2014]

FÁBREGAS, A. y GIL (2008): "Algunos problemas de la interjección en lexicografía", Monroy, R. y Sánchez, A. (eds.). *Actas del XXV Congreso de AESLA* (Murcia, 19-21 de abril de 2007), Murcia: Universidad de Murcia, 631-638. <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/5/fabregas.pdf> [consulta: 3/6/2014]

FERNÁNDEZ, S. (2011): "Un estudio de la interjección *bueno* en conversaciones de chats", Gante: Universidad de Gante. <http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/786/666/RUG01-001786666_2012_0001_AC.pdf> [consulta: 3/6/2014]

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español,* Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/> [consulta: 23/5/2014]

LÓPEZ BOBO, M. J. (2002): *La interjección: aspectos gramaticales*, Madrid: Arco Libros.

LÓPEZ BOBO, M. J. (2003): "Hacia una caracterización semántico-pragmática de la interjección", *Pragmalingüística*, 10-11, 177-202. <http://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/144/155> [consulta: 3/6/2014]

MAGAZZINO, R. (2008): "La traducción de las interjecciones en el habla juvenil audiovisual en contrastividad entre español e italiano", Bologna: Universidad de Bologna,. <http://amsdottorato.unibo.it/1162/1/magazzino_raffaele_tesi.pdf> [consulta: 2/6/2014)

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

PADILLA CRUZ, M. (2010): "Teaching interjections in the ESL/EFL class: a pragmatic approach", L. Pérez Ruiz, I. Parrado Román y P. Tabarés Pérez (eds.). *Estudios de metodología de la lengua inglesa,* Vol. V. Valladolid: Universidad de Valladolid, 23-33. <http://personal.us.es/mpadillacruz/uploads/Book%20chapters/Teaching_interjections.pdf> [consulta: 18/6/2014]

PÁLVÖLGYI, K. B. (2013): "Las interjecciones en la clase de ELE".

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/07_baditzne.pdf> [consulta: 9/10/2014].
RODRÍGUEZ GUZMÁN, J. (2011): "Morfología de la onomatopeya. ¿Subclase de palabra subordinada a la interjección?", *Moenia*, 17, 125-178. <http://dspace.usc.es/bitstream/10347/7330/1/5-Rodr%C3%ADguez% 20Guzm%C3%A1n. pdf> [consulta: 8/10/2014]

Otros recursos electrónicos

- Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>.
- Diccionario de la Real Academia Española (versión electrónica): <http://buscon.rae.es/>.
- Diccionarios de inglés online:
  <http://dictionary.reference.com/>
  <http://www.collinsdictionary.com/>
  <http://dictionary.cambridge.org/>
  <http://www.merriam-webster.com>

La motivación y el aprovechamiento de las estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión

Beatriz marrero romero
Universidad Libre de Berlín (Freie Universität Berlin)

1. Introducción

El presente artículo pretende exponer el resultado de un trabajo (tesis doctoral) que se realizó con el fin de demostrar la importancia de los factores motivacionales y estratégicos como determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello llevamos a cabo un estudio con un grupo de cuatrocientos informantes mediante un estudio correlacional a través del sistema SPSS (en el que se mide la relación que se establece entre algunas variables) y analizamos, por un lado, el total de la muestra y, por otro, comparamos los dos niveles de estratificación de la misma, el contexto de clase de inmersión y el de no inmersión, con el objetivo último de comprobar si se daban diferencias entre ambos en cuanto a la motivación que demostraban tener hacia la lengua meta y las estrategias de aprendizaje (en cuanto a gramática, léxico, destrezas de comprensión auditiva y lectora y de expresión escrita y oral), que creían que empleaban. Además, pretendíamos comprobar si el contexto de inmersión favorecería el aumento de dichos factores, y por tanto de la adquisición exitosa de la L2, como parece ser la creencia popular. ***Partes del trabajo*:** Dividimos nuestro estudio en dos partes claramente diferenciadas, una teórica y otra empírica:

1.1. Marco teórico

Antes de llevar a cabo el estudio empírico nos pareció fundamental hacer un recorrido por los factores que tradicionalmente se había considerado que afectaban al aprendiz de lenguas extranjeras en su adquisición y ver a qué conclusiones se había llegado en ellos, para centrarnos por último en el componente motivacional y estratégico, en la actitud hacia la comunidad hablante de la L2 y en el contexto de clase.

En sus inicios las investigaciones se centraron en el proceso, es decir, en la manera en la que los aprendices internalizaban una lengua extranjera y se pretendía determinar por qué algunos estudiantes aprendían mejor o más rápido que otros y qué factores influían en su adquisición.

Durante mucho tiempo, los estudios se enfocaron hacia los factores cognitivos de los aprendices: la aptitud, la inteligencia, la memoria o los estilos de aprendizaje, es decir, en los rasgos internos o inherentes al aprendiz. Parece claro que el uso de las habilidades de la lengua depende de la disponibilidad y desarrollo de las habilidades cog-

nitivas generales, por lo que la diferencia está en la variación del componente innato, es decir, del mayor o menor del que dispongan los humanos (Spolsky, 1989). A los estilos de aprendizaje se les ha prestado mucha atención desde diferentes perspectivas y se ha desarrollado su estudio ampliamente en los últimos cuarenta años (Levin 1974; Brown 1987; Larsen- Freeman y Long 1991; Salvisberg 2001), dado que de ello podría inferirse lo que convierte a un aprendiz en *buen aprendiz*.

Si durante una larga etapa se había considerado únicamente la base neurobiológica del aprendiz como clave para determinar el éxito en el aprendizaje, en los años setenta y ochenta se empezó a tener en cuenta la importancia de los factores afectivos, psicológicos y contextuales y tanto profesores como investigadores buscaron la manera de incorporar aspectos de la afectividad del alumno a la enseñanza de idiomas con el fin de enriquecerla. Además, se fueron añadiendo otros factores de carácter externo, tales como el contexto social o situacional en el que tenía lugar el aprendizaje, la exposición a la lengua que tuviera el estudiante (Krashen 1985)[1] o las actitudes y creencias (motivaciones) que mostrara hacia la lengua meta y hacia su comunidad (Gardner y Lambert 1972; Brown 1983; Schumann 1986).

Un aspecto que se ha investigado hace muchos años y que aún presenta muchos resultados pendientes es el de si existe una *edad óptima* para la adquisición de la lengua extranjera como un nativo. Algunos estudios defendieron que existía un periodo crítico, antes de la pubertad[2], tras el que se perdía plasticidad cerebral (se daba la mielinización[3] y un crecimiento del cerebro) debido a su maduración. Hace poco menos de diez años, Hulstjin (2005; 2006) planteaba una teoría novedosa[4], y por la que nos inclinamos, en la que los factores biológicos jugarían un papel durante el periodo crítico, mientras que los socio-psicológicos lo harían después del mismo, adquiriendo importancia de esta manera el *contexto de aprendizaje, la cantidad y calidad del input y las diferencias individuales, como la aptitud, las actitudes y la motivación*.

Sin embargo, a pesar de ello parece que la cuestión no es si el aprendiz joven o mayor lo hace mejor sino qué metas son las idóneas para cada edad y con qué condiciones se alcanza el éxito en partes específicas del aprendizaje de una segunda lengua a determinadas edades.

Otro factor que sin duda contribuye a una adquisición exitosa es el de las estrategias. Su importancia radica en la estrecha relación que establecen con el éxito en cualquier materia: ¿por qué algunas personas aprenden de una manera más efectiva que otras? Hay aprendices que responden mejor y de forma más adecuada a una determinada situación (Williams y Burden 1997:143-166). De esa manera, consiguen adaptarse de una forma flexible a las necesidades que plantea, por lo que se les denominó *aprendiz de lenguas autónomo* (Wenden y Rubin 1997), ya que contaba con una serie de destrezas y estrategias para aprender un idioma de una manera directa. La investiga-

1. El llamado *input,* del que se destacaba la importancia de la cantidad y calidad del mismo.
2. Dicho período se daría entre los dos y los doce años (Lenneberg, 1975; Patkowski 1980) o entre los siete y los doce, habiendo oportunidades hasta los quince años (Oyama 1982).
3. Recubrimiento de las fibras nerviosas.
4. Basada en la de Hylstenstam y Abrahamson (2003).

ción metacognitiva supuso el paso definitivo para un desarrollo completo de la persona, y se lograría cuando los aprendices consiguieran interiorizar sus estrategias hasta convertirlas en inconscientes.

Tras revisar en profundidad todos estos factores destacamos la importancia de los componentes motivacional y estratégico, así como de la aptitud hacia las lenguas. Ambos incluyen rasgos internos y externos, y a su vez se relacionan con otros. Así mismo son alterables, y pueden verse influidos de una forma positiva. Se considera así la motivación como un número de variables en donde se relacionan los factores individuales y los situacionales, que son diferentes en cada aprendiz. Así, se darían diversas motivaciones a la hora de estudiar una lengua extranjera.

Ya en relación con la motivación y el aula se han llevado a cabo estudios en los últimos años, en los que se concluye que los factores que se dan en el contexto de clase son determinantes en su desarrollo, como los afectivos, presentes tanto en el aprendiz como en el profesor, en los miembros de la clase (dinámicas de grupo) y en las tareas (Dörnyei 2001; 2003; 2005). Los estudios motivacionales sufrieron un cambio, impulsado por Dörnyei (1994)[5], que proponía el contexto de clase (académico)[6] como la única *solución* para recuperar la motivación, ya que éste supondría el único entorno y realidad social en la que los aprendices estarían expuestos a la lengua extranjera (Lorenzo 2005:305-322).

Partimos así por tanto de la base de que el papel del contexto es fundamental, y nos centramos en los dos tipos académicos que analizamos en nuestro estudio, el de inmersión y el de no inmersión: En el primero de ellos la instrucción se da en un contexto natural, en el que los aprendices reciben la enseñanza de la L2. La estancia aporta una "exposición masiva a la lengua extranjera y las condiciones para poder interactuar de forma auténtica con diferentes hablantes y en entornos sociales distintos" (Kasper y Rose 2002) (Veguez 2004). Por el contrario, el contexto de no inmersión proporciona *input* en pequeñas cantidades y no facilita producción oral auténtica; además, se suele centrar más en la forma gramatical (DeKeyser 1991) (Freed 1995b).

La mayoría de los trabajos publicados en relación con estos contextos[7] tenían como objetivo ver el grado de éxito logrado en el dominio de la L2 o de alguna de sus destrezas en particular, pero casi ninguno ha tratado su relación con factores como la motivación o las estrategias. Los datos que se han recogido indican que el contexto de inmersión *parece* favorecer la fluidez oral, mientras que el de no inmersión destaca en gramática y morfosintaxis, lo que no resulta sorprendente si tenemos en cuenta que en el primero se da prioridad a la conversación e interacción con los nativos, y en el aprendizaje formal de clase (no inmersión) la instrucción se suele centrar en la gramática, más que en determinadas estrategias de producción. Sin embargo, el resultado general es que no hay pruebas de que un contexto obtenga mejores resultados que otro en todos los estudiantes, todas las destrezas y niveles de aprendizaje de lenguas, además de que aún quedan muchos estudios pendientes.

5. También hubo otros autores, entre los que se encuentran Oxford (1994) y Oxford y Shearin (1994).
6. Frente al contexto social en el que se adquieren las lenguas extranjeras.
7. Como los de Veguez (1984), Brecht, O'Connor (1988), Freed (1995b), Lafford (1995) o Milton y Meara (1995) (Segalowitz, Norman y Freed 2004:173-199).

1.2. Estudio empírico

Para valorar una serie de hipótesis relacionadas con la motivación, interés, actitud hacia la comunidad de hablantes de la L2 y las habilidades con las lenguas, así como la importancia del contexto académico en el que se da el aprendizaje, como ya hemos citado, analizamos una muestra obtenida de cuatrocientos informantes en dos niveles de estratificación: el contexto académico de inmersión y el de no inmersión. El primero lo conformaban doscientos europeos que estudiaban español en el ámbito universitario (en la Universidad de Las Palmas de GC), mientras que el segundo estaba compuesto por españoles que estudiaban inglés, alemán, italiano y árabe en una Escuela Oficial de Idiomas[8] (también en Las Palmas de Gran Canaria).

1.2.1. Metodología

Realizamos un cuestionario y lo llevamos a cabo con la citada muestra de cuatrocientos informantes siguiendo una metodología de encuesta (Taylor y Bodgan 1987: 160-166; Dörnyei 2007: 197-206). En cuanto a la fase de diseño, seleccionamos el tipo de muestra que íbamos a emplear y definimos el tamaño y el nivel del error. Después nos aseguramos de la validez y fiabilidad de los resultados.

1.2.1.1. El cuestionario[9]

Éste incluía ítems para determinar la muestra de los encuestados (información personal y de su entorno, gustos y aficiones, estudios de los padres...), con el objetivo de realizar un perfil de los informantes que pudiera servir para contrastar los dos contextos de aprendizaje. Además incluimos las variables correspondientes a las áreas de *habilidades* que creían tener con respecto a las lenguas, y que nos facilitaban información acerca de su autoimagen como hablantes y aprendices de lenguas (como por ejemplo *tener buena memoria* o *habilidad para pronunciar*) así como la *actitud positiva hacia la comunidad de hablantes de la L2*), y el *interés demostrados hacia la lengua meta*, aspectos que estaban directamente relacionados con las actitudes y motivaciones hacia las lenguas.

Respecto a la *motivación* para estudiar el idioma incluimos variables relacionadas con los diferentes tipos, como la instrumental, integrativa, intrínseca o extrínseca, a pesar de que muchas veces confluyen estos tipos y lo fundamental es que haya una alta motivación; sería así prioritario la intensidad de la motivación, más que el tipo (Gardner 2005). A pesar de ello parece lógico que el que genere una adquisición más efectiva sea el intrínseco, resultativo o de tarea, ya que el propio hecho de aprender es el que genera una mayor motivación para continuar el aprendizaje. Así, incluimos ítems en esta pregunta como los de tener un *interés general hacia la L2 o su cultura*, *oportunidades para ponerla en práctica fuera de clase o ventajas de futuro* (viajes, trabajo...) (instrumental).

Por último, en relación con las estrategias, preguntamos por diferentes variables relativas al *vocabulario*, *gramática*, y a las destrezas de *escribir*, *hablar*, *escuchar* y *leer*. En

8. En adelante nos referiremos a ambos contextos como ULPGC y E.O.I.
9. Véase el anexo con las casi 100 variables analizadas en el cuestionario.

todas ellas incluimos las de la tipología de Oxford (1990) denominadas de *memoria* (hacer asociaciones mentales, familias de palabras...), *cognitivas* (aplicar lo más posible las reglas, aplicar reglas en nuevas frases, pensar frases...), de *compensación* (de deducción o inferencia, como aprender reglas o relacionar), *metacognitivas* (como pensar frases antes de decirlas, escribir palabras en fichas u ordenar las palabras de las mismas antes de decirlas), *afectivas* (tratando de internalizar las reglas antes de pasar a la producción, con CD o inventando conversaciones) y *sociales* (preguntar o cooperar para incrementar la interacción como preguntando los errores a los hablantes nativos, con las clases de conversación, escribiendo correos...).

1.2.1.2. Hipótesis

Antes de llevar a cabo los cuestionarios, planteamos los fines y objetivos de la investigación basándonos en las hipótesis planteadas en los estudios inferenciales que habíamos realizado previamente, y que fueron las siguientes:

1. Un mayor uso del componente estratégico *produce* una mayor motivación.
2. Un mayor gusto por la comunidad de hablantes de la L2[10] *produce* una mayor motivación por el aprendizaje de la lengua.
3. Las habilidades en las lenguas (incluida la materna) *producen* una mayor motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera.
4. Las habilidades, la motivación y el uso de las estrategias se relacionan con un *aprendizaje efectivo* de la lengua meta.
5. El contexto de inmersión favorece una mayor motivación e interés y un mayor uso de las estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera que se estudia.

1.2.2. Resultados

Vamos a destacar a continuación los resultados más importantes que obtuvimos en relación con la motivación, estrategias y actitud hacia los hablantes de la lengua meta en el primer estrato, el del total de los 400 encuestados, y en el segundo, el de los contextos de inmersión y de no inmersión. Todo ello lo haremos partiendo de si se cumplieron o no las hipótesis planteadas y nos basaremos en los resultados que obtuvimos mediante el programa estadístico SPSS, reflejados a través de los porcentajes (generales y por centros) y gráficas de regresión (lineal y múltiple).

1.2.2.1.

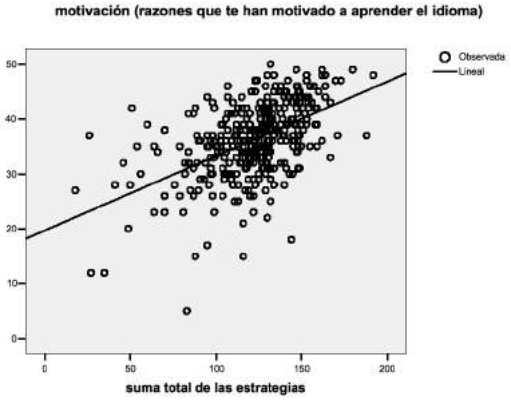
El primer resultado destacable al que haremos referencia es el de la motivación, a la que relacionamos con las estrategias a través del método de regresión lineal, que es una técnica estadística utilizada para relacionar variables entre sí a la vez que nos permite *predecir* el comportamiento de dichas variables analizadas desde la perspectiva de otras independientes que midamos previamente. En este caso, la empleamos para ver la co-

10. **Actitud positiva hacia la comunidad de hablantes de la L2. Ya que la mayoría contestaría afirmativamente a este ítem** así planteado, nos pareció menos obvio preguntar por si les gustaban los nativos de la lengua meta, su cultura, el sonido de la lengua...

rrelación existente entre la motivación por el aprendizaje de lenguas extranjeras y el uso de estrategias para su adquisición.

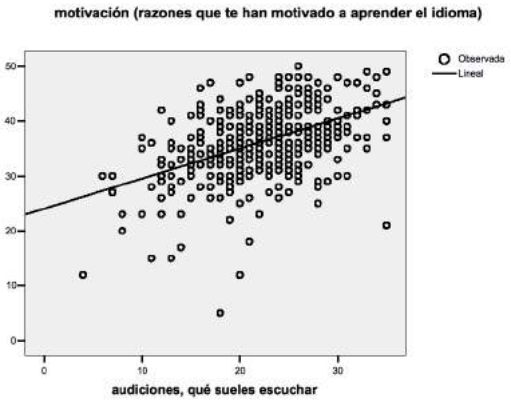
Para llevar a cabo este análisis tomamos como variable dependiente la "Motivación", y la relacionamos con una variable suma que denominamos "Suma Total de Estrategias", que representaba la suma total de todas las puntuaciones de los seis tipos diferentes de estrategias que analizamos (*aprender vocabulario, gramática, escuchar, lectura, escritura* y *hablar*).

Vimos que se daba una clara correlación significativa y positiva entre la motivación y la suma total de estrategias. Es decir que, a medida que esta última aumentaba también lo hacía, en términos generales, la motivación del individuo. Esto lo comprobamos en la gráfica de regresión en la que se mostraba que existía una relación lineal entre ambas variables.

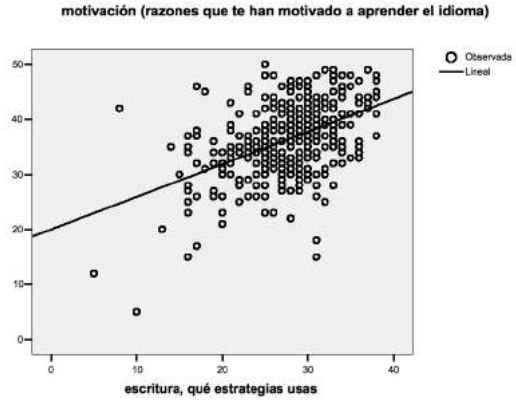


Gráfica 1. Diagrama de dispersión de la motivación y suma total de estrategias

Variables con mayor peso: En cuanto a la correlación existente entre la motivación y las estrategias, las que mayor peso tenían eran las de "*escuchar*" y "*escribir*", seguida de la de "*leer*", mientras que "*gramática*", "*hablar*" y "*vocabulario*" tenían poco peso en la determinación de la motivación.



Gráfica 2. Regresión de la motivación y estrategias de audición

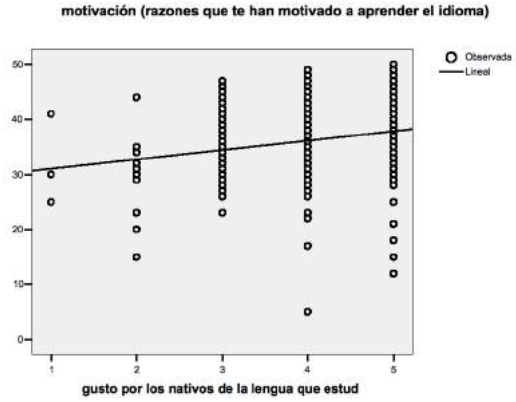


Gráfica 3. Regresión de la motivación y estrategias de escritura

Por tanto, la primera de las hipótesis se cumple, pues cuanto más aumenta el número de estrategias lo hace en la misma medida la motivación. Las estrategias que obtuvieron porcentajes más altos (con un mayor peso), fueron las *visuales* y *auditivas* (relacionadas con la interacción y la conversación y con los textos, es decir, de comprensión auditiva y lectora), que supusieron un estilo de aprendizaje concreto en los aprendices, en este caso, el llamado estilo *bimodal*[11].

1.2.2.2.

En cuanto a los resultados obtenidos en las gráficas de regresión acerca de la relación entre el *gusto por los nativos* y la *motivación,* observamos que las puntuaciones mayores estaban entre las más altas (4 y 5), seguidas de la tercera más alta[12].



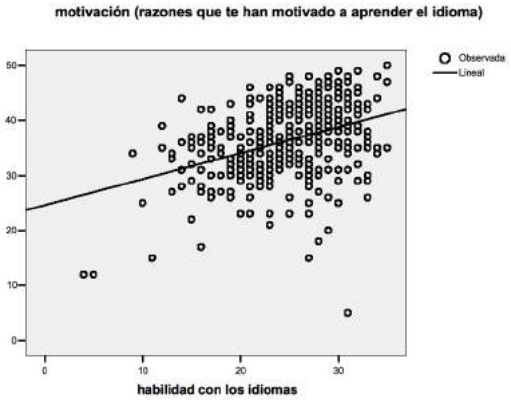
Gráfica 4: Motivación- Actitud positiva hacia la comunidad de hablantes de la L2

11. Del que Levin (1974) hablaba, dado que se da frecuentemente en los aprendices.
12. Éstos eran *valores discretos,* frente a los *continuos* de las variables analizadas en las otras gráficas de regresión, lo que significaba que sólo podían darse cinco resultados (1, 2, 3, 4 ó 5). Ésta es la razón por lo que la gráfica es diferente a las anteriores.

Al igual que ocurría en la anterior correlación, en este caso, cuanto más alta era la *actitud positiva hacia la comunidad de hablantes de la L2* mayores valores alcanzaba la *motivación* (entre 35 y 50 puntos). Por tanto, confirmamos que existía una relación positiva entre ambas y que la segunda hipótesis también se cumplía.

1.2.2.3.

En este análisis relacionamos la variable dependiente de la "Motivación" con la independiente de las "Habilidades". Previamente, durante el proceso de análisis de correlaciones lineales, ya habíamos identificado que se daba una correlación significante entre ambos constructos, por lo que ahora sólo pretendíamos predecir el comportamiento de la motivación respecto a las habilidades y cuantificar el grado de relación lineal existente entre las dos variables.



Gráfica 5: Diagrama de dispersión de la motivación y las habilidades

Esta hipótesis se demostró, al igual que las anteriores, debido a que en la gráfica de regresión ambas variables, *motivación* y *habilidades*, estaban correlacionadas y existía una relación lineal entre ambas.

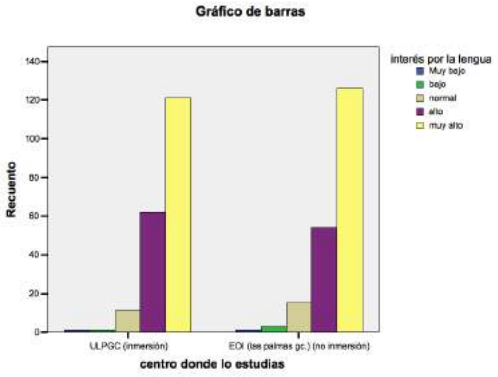
En cuanto a los porcentajes generales de la *habilidad con los idiomas* destacó su relación con el *talento para las lenguas*, del que un 70% de los encuestados consideró *normal y alto*, lo que sin duda influye a la hora de aprender una lengua extranjera, al contar con autoconfianza y seguridad.

1.2.2.4.

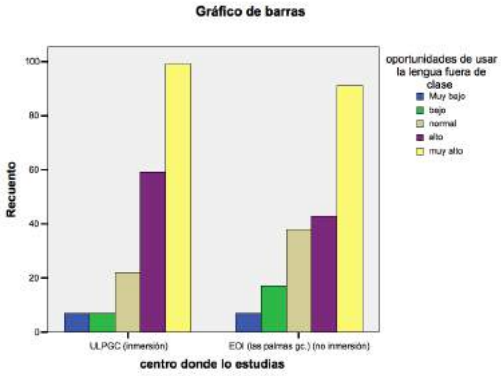
En cuanto a si las *habilidades, la motivación y el uso de las estrategias* se relacionaban con un aprendizaje efectivo de la lengua meta, comprobamos que la motivación mantenía una correlación significativa positiva con la suma total de las estrategias, con la actitud hacia la comunidad hablante y con las habilidades o aptitudes para las lenguas. En consecuencia, si se dan los tres factores de forma conjunta parece que estaría asegurado un aprendizaje exitoso y efectivo de la lengua meta.

1.2.2.5.

Como ya hemos dicho, en un principio suponíamos que el contexto de inmersión iba a obtener resultados más altos que el de no inmersión. Sin embargo, al igual que se reflejaba en los estudios mencionados en la parte teórica no se dio el caso, por lo que esta hipótesis no se cumplió. Comprobamos que no se daban diferencias significativas entre los resultados de ambos contextos, como en *el interés por la L2, la motivación o incluso las oportunidades de usar la lengua fuera de clase* (resultado bastante llamativo), como podemos observar en las siguientes gráficas:



Gráfica 6: Interés por la L2 (resultado por centros)

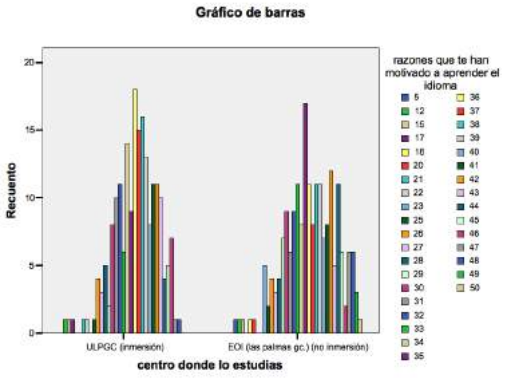


Gráfica 7: Oportunidades que creen tener para usar la L2 fuera del aula (resultado por centros)

De entre todas las puntuaciones de este último ítem de las *oportunidades de usar la L2 fuera del aula*, la inmersión (ULPGC) alcanzó un porcentaje de un 51% en la respuesta más alta, muy similar al de la E.O.I. con un 46'4%, lo que en un principio nos resultó sorprendente debido a las condiciones favorables que brinda el contexto de inmersión. Debemos resaltar que aunque este último obtuvo porcentajes más altos en algunos ítems[13] la diferencia no fue destacable. Por su parte, la E.O.I. lo superó en otras

13. *De las estrategias de audición, como hablar con los nativos, clases de conversación o amigos estudiantes.*

variables[14]. Así, las diferencias entre ambos no se dieron y en general los resultados más altos del de inmersión no fueron contundentes, como vemos en la siguiente gráfica:



Gráfica 8: Razones que les han motivado a aprender la L2 (resultado por centros)

De esta manera, comprobamos que la inmersión no favorecía que la motivación y el gusto por la lengua o cultura fueran mayores. Este no parece *per se* propiciar necesaria y directamente el hecho de tener una motivación más alta en la lengua meta, ni favorecer un mayor uso de estrategias. Así, la diferencia no la marcaría en general el hecho de aprender en un contexto académico de inmersión, sino que dependería de factores personales y vendría condicionado por la motivación, que dependería a su vez de otros.

2. Conclusiones

En relación con los resultados de nuestro estudio, pudimos constatar que las estrategias mantenían una relación directamente proporcional con la motivación y que los valores más altos se alcanzaban en las estrategias visuales y auditivas (comprensión lectora y auditiva, en la que destacó la interacción (conversación)), lo que supone una información valiosa para el docente a la hora de planificar tareas y ayudar a los aprendices, al conocer su estilo de aprendizaje.

También se dieron valores altos en las relaciones que la *motivación* establecía tanto con las *habilidades para las lenguas (aptitud)* como con el *interés* y la *actitud positiva hacia la comunidad de la L2*, lo que supone una razón para la motivación integrativa, es decir, para relacionarse con los hablantes de la lengua meta e interactuar con ellos. Además, comprobamos que todos estos factores alcanzaron valores altos en un alto porcentaje de la muestra de los cuatrocientos encuestados; de esta manera, podemos afirmar que se dan todos los componentes que podrían predecir el grado de éxito en el dominio de la lengua meta. Lograríamos así, como ya intentaron otros autores[15], aunar los factores necesarios para alcanzarlo: tener una razón para aprender la lengua (motivación integrativa o instrumental/

14. *Como en los ítems de conversación, escuchar grabaciones, estudiar gramática, trabajar con imágenes y películas e información sobre la vida del país.*
15. Como por ejemplo Naiman, Frölich Tedesco y Stern (1978) en sus trabajos en los que hablaban del *buen aprendiz de lenguas* (*The good Language Learning)* o Fernández López S. (1996; 2005).

intrínseca o extrínseca), una actitud positiva, creer que se es capaz de aprenderla y no dejarse afectar por la ansiedad y la inhibición (autoconfianza y autoestima (ambos relacionados con los factores afectivos) además de comunicarse lo más posible (conversación, amigos...). A esto añadían una serie de estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas.

Tomando como base los resultados obtenidos en nuestro trabajo, nos inclinamos así por una de las últimas corrientes en el estudio de la adquisición de segundas lenguas (SLA)[16], que aboga por la influencia de una serie de atributos del aprendiz, entre los que estarían los *factores personales*, como la edad o el género, y otros como las *actitudes hacia las lenguas* (es decir, motivación, interés, actitud positiva hacia los nativos de la L2...), la *motivación para aprender, los factores de personalidad* (en relación con los cognitivos y afectivos) y la *aptitud para el aprendizaje de lenguas*.

Por último, comprobamos que el hecho de aprender en un contexto de inmersión no asegura el éxito en el aprendizaje de la L2, dado que habría que aprovechar las condiciones que éste le brinda al aprendiz de lenguas, fundamentalmente en cuanto a la interacción con los nativos. Podemos concluir así que siempre que factores como los personales (cognitivos, de aptitud, afectivos) motivacionales, estratégicos y contextuales (sociales, culturales) influyan positivamente en el estudiante éste podrá beneficiarse de las ventajas de la inmersión lingüística y aumentar su componente estratégico, lo que redundará en su motivación y adquisición exitosa de la lengua meta.

Referencias Bibliográficas

BROWN, H. (1994 [1987]): *Principles of Foreign Language Learning and Teaching*, New Jersey: Prentice Hall.

DEKEYSER, R. (1991): "Foreign language development during a semester abroad", in B. F. Freed Ed. Foreign language acquisition: Research and the classroom, Lexington, MA: D. C. Heath 104–119.

DÖRNYEI, Z. (1994): "Motivation and motivating in the foreign language classroom". Modern Language Journal, 78, 273-284.

DÖRNYEI, Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

DÖRNYEI, Z. (2002). *The motivational basis of language learning tasks*, in P. Robinson Ed, Individual differences in second language acquisition, Amsterdam: Benjamins, 137-158.

DÖRNYEI, Z. (2003), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications* (p. 3-32). Oxford: Blackwell.

DÖRNYEI, Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

DÖRNYEI, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*, Oxford: Oxford University Press.

DÖRNYEI, Z. (2009a): "The L2 Motivational Self System", in Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

16. De autores como Dörnyei (2003; 2005; 2009a; 2009b), Dörnyei y Ushioda (2009) o Gardner (2005).

DÖRNYEI, Z. (2009b): *The psychology of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
DÖRNYEI, Z., y USHIODA, E. (Eds.) (2009): *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol: Multilingual Matters.
FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1996): *Las estrategias de aprendizaje*, Aula de Español, Madrid: Universidad A. de Nebrija.
FREED, B. F. (1995): "What makes us think that students who study abroad become fluent?" in B. F. Freed Ed. *Second language acquisition in a study abroad context,* Amsterdam: Benjamins, 123–148.
FREED, B. F. (1998): "An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting", in Frontiers <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol4/vol4-02_Freed.pdf> The interdisclipinary Journal of Study Abroad 4, 31–60. [consulta: 17/9/2014]
GARDNER, R.C. (2005): *Motivation and Second Language Acquisition*, Ontario: University of Western.
GARDNER, R. C. y LAMBERT W. (1972): *Motivational variables in second language acquisition*. *Canadian Journal of Psychology, 13*, 266-272.
HULSTIJN, J.H. (2005), "Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second language learning". Studies in Second Language Acquisition 27,129-140.
HULSTIJN, J.H. (2006): "Psycholinguistic perspectives on second language acquisition", In International Handbook on English Language Teaching, J. Cummins and C. Davison (eds.), Norwell, MA: Springer,701-713.
HYLTENSTAM, K., y ABRAHAMSSON, N. (2003): *Maturational constraints in SLA*, In The Handbook of Second Language Acquisition, C.J. Doughty y M.H. Long (eds.), Malden: MA: Blackwell, 539-599.
KASPER, G. y ROSE, K. (2002): *Pragmatic development in a second language*. Oxford/Malden, MS:Blackwell.
KRASHEN, S.D. (1985): *The Input Hipothesis: Issues and Implication*, Londres: Longman.
LAFFORD, B.A. (2004): "The Effects of Study Abroad vs. Classroom Contexts on Spanish SLA: Old Assumptions, New Insights and Future Research Directions", in Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages, ed. Carol A. Klee and Timothy L. Face, Proceedings Project (www.lingref.com, document 1271, Somerville, MA: Cascadilla, 1-25. [consulta: 17/9/2014]
LARSEN–FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1991): *An introduction to second language acquisition research*, New York: Longman.
LENNEBERG, (1975 (1967)): *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid: Alianza.
LEVIN, J.; DIVINE-HAWKINS, P.; KERST, S. and GUTTMAN, J. (1974): "Individual differences in learning from pictures and words: the development and application of an instrument", *Journal of Educational Psychology*, 66.
LORENZO, F.J. (2005): "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE" en VV.AA. *Vademecum para la formación de profesores: Español como segunda lengua (L2/ Lengua extranjera),* Madrid: SGEL, 305-322.
NAIMAN, TEDESCO, FRÖHLICH y STERN (1978): *The Good Language Learner*, Ontario: Institute for Studies in Education.
OXFORD, R. L. (1994): "Where are we regarding language learning motivation?" *The Modern Language Journal, Vol.78. Núm4*: 512- 514. http://www.jstor.org/stable/328589, Wiley, New Jersey. [consulta: 17/9/2014]

SALVISBERG, A. (2001): "Cognitive Style and Learning Strategies". *IATEFL Issues, 2-3*. February- March 2005, Manchester: Manchester University.
SEGALOWITZ, NORMAN, y FREED, B. F. (2004): "Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: learning Spanish in at home and study abroad contexts", Studies in Second Language Acquisition 26, 173-199. Cambridge: Cambridge University Press.
SCHUMANN, J. H. (1986): "Research on the acculturation model for second language acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *7,* 378-392.
SPOLSKY, B. (1989): *Conditions for second language learning*, Oxford: Oxford University Press.
TAYLOR S. J. y BODGAN, R. (1987), *Introducción a los métodos cualitativos*, Madrid: Ediciones Paidós, Ediciones Académicas S.A.
VEGUEZ, R. (1984): "The oral proficiency interview and the junior year abroad: Some unexpected results", Paper presented at the *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language*, NY.
WENDEN, A. L. y RUBIN, J. (1987): *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Londres: Prentice Hall.
WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1997): *Psychologhy for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexo

Variables del cuestionario:

CÓDIGO	VARIABLE
1	Edad
2	Hombre/ Mujer
3	Nacionalidad
4	Estudios
5	Idioma que estudias (Sólo 1): Español, inglés, alemán, italiano o árabe
6	Nivel idioma: (A) A1 y A2; (B) B1 o B2
7	Centro donde lo estudias: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) (Inmersión) o Escuela Oficial de Idiomas (E.O.I. de L.P.G.C.) (No inmersión).
8	Última nota obtenida: 1-10
9	Tiempo llevas estudiando la lengua
10	¿Cuántas lenguas hablas? Número de lenguas
11	Países visitados que hablan como materna la lengua que estudias: Número de países
12	Razones visita país
13	Aficiones
14	Estudios padre
15	Estudios madre
16	Lenguas que habla tu padre (número máximo)

17	Lenguas que habla tu madre (número máximo)
18	Gusto por los nativos de la lengua que estudias: 1-5 puntos
19	Interés por la lengua: 1-5 puntos
20	Las clases de este año te gustan: 1-5 puntos
21	¿Qué te gusta o te gustaría hacer en las clases? (1-5 puntos)
22	Leer
23	Aprender palabras nuevas
24	Ejercicios orales
25	Ejercicios escritos
26	Escuchar canciones
27	Conversación
28	Escuchar grabaciones
29	Estudiar gramática
30	Trabajar con imágenes, películas
31	Información sobre la vida del país/ países del idioma que aprendes (cultural, gastronómica...)
32	Otras
33	***Motivación: Razones que te han motivado a aprender el idioma (1-5 puntos)***
34	Interés
35	Estar bien cualificado para seguir este curso
36	Ventajas de futuro (trabajo, viajes...)
37	La importancia de la lengua en el mundo
38	Similitudes entre este idioma y otro/s que sabes
39	Es fácil de aprender
40	Conocimientos previos de la cultura/ país/ idioma
41	Interés en la cultura
42	Oportunidades de usar la lengua fuera de clase
43	Gusto por el sonido de la lengua
44	Habilidad con los idiomas ¿qué crees que tienes? (1-5 puntos)
45	Talento para las lenguas
46	Buena memoria
47	Habilidad en la pronunciación (por ejemplo imitar acentos)
48	Leer rápido en tu propia lengua

49	Escribir bien tu propia lengua
50	Ser bueno en gramática en tu lengua
51	Curiosidad por el idioma que estudias
	ESTRATEGIAS (empleadas en la lengua que estudias)
52	***Aprender vocabulario (1-5 puntos)***
53	Apuntar palabras y sus definiciones en "fichas"
54	Repetir las palabras en alto
55	Construir frases con palabras nuevas
56	Memorizar frases usando palabras nuevas
57	Relacionar palabras nuevas con imágenes o con otras parecidas o que ya conoces
58	Hacer familias de palabras
59	*Gramática*: Estrategias para entender y usarla (1-5 puntos)
60	Aprender reglas
61	Aplicar reglas en nuevas frases
62	Escribir ejercicios del libro de texto
63	***Audiciones ¿Qué sueles escuchar? (1-5 puntos)***
64	DVD
65	CD
66	Hablantes nativos
67	Películas
68	Clases de conversación
69	Amigos (estudiantes)
70	Canciones de T.V. o radio
71	Lectura ¿Qué sueles leer? (1-5 puntos)
72	Libros de texto o trabajos de clase
73	Letras de canciones
74	Novelas
75	Anuncios
76	Libros bilingües
77	Correos (e-mail) amigos
78	Lectura fácil (Cómics)
79	Revistas

80	Periódicos
81	***Escritura ¿Qué estrategias usas? (1-5 puntos)***
82	Preguntar a hablantes nativos tus errores
83	Pensar en tu lengua y traducir
84	Pensar la frase para ver si suena bien
85	Comprobar en un diccionario cómo se deletrea
86	Aplicar lo más posible las reglas y escribir lo que crees que debería ser más correcto
87	Corregir y aprender de los errores
88	Repetir estructuras vistas en clase
89	Pensar en la otra lengua evitando traducir
90	***Hablar. ¿Qué estrategias usas? (1-5 puntos)***
91	Hacer frases y leerlas en alto
92	Pensar frases que utilizarías en situaciones cotidianas
93	Ordenar las palabras de una frase antes de decirla
94	Repetir frases en alto
95	Inventar o practicar conversaciones
96	Leer algo en tu idioma y pensar cómo se diría en el idioma que estudias

Acción comunicativa y competencia lingüística: interacción en situaciones de habla

Aurora Martínez Ezquerro
Universidad de La Rioja

1. Acción comunicativa

Uno de los presupuestos de la *Teoría de la Acción Comunicativa* ideada por el filósofo de la Escuela de Frankfurt, Habermas, parte de que la sociedad se basa en la comunicación (1989: 32). Se concibe esta teoría (López y Encabo 2001: 21) como "el acervo de todas las interacciones, en las cuales las personas coordinan sus planes de acción individuales sin reservas sobre el fundamento de un pretendido acuerdo comunicativo".

Habermas aporta una serie de conceptos fundamentales que explican la necesidad de que la sociedad se comunique de forma crítica y reflexiva. Sus premisas refuerzan la importancia que tiene la comunicación como interacción interpersonal, aspecto que resulta imprescindible en las aulas de ELE y para cuya consecución se emplean métodos diversos. La relevancia otorgada a la interacción comunicativa y al desarrollo de habilidades socio-lingüísticas se halla explícita en enfoques y métodos propios de la enseñanza de idiomas, como es el caso del "Aprendizaje comunitario de la lengua" o el de la "Enseñanza comunicativa de la lengua". Concretamente, la técnica conocida como "dinámica de grupos" ofrece recursos muy útiles que contribuyen a la creación de un clima de confianza en el que fluye de forma más natural la comunicación.

Habermas apoya su teoría en diversos conceptos (1989: 67-76), así en primer lugar alude al *consenso*, en él se pone de relieve la importancia de compartir, discutir y llegar a un acuerdo común de forma que se huye del individualismo que implica la idea no compartida; también menciona la *situación ideal de habla*, en el sentido de que el hablante posee un conocimiento adecuado de la lengua así como buenas condiciones (memoria, atención, interés...) para emplearla correctamente; otro aspecto que añade es el de la *comunicación sistemática distorsionada*, esto es, la necesidad de la riqueza de actuación comunicativa que evita la comunicación mecánica; incluye también el concepto de *pragmática universal*, es decir, el conocimiento de reglas para simultanear la comunicación y la metacomunicación; y, finalmente, la ética discursiva, que se refiere a la búsqueda de la verdad, justicia y veracidad. Teniendo en cuenta estas premisas, entendemos que para Habermas el entendimiento es una finalidad propia del lenguaje y que la comunicación lingüística debe sustentarse en un reconocimiento recíproco de los participantes en el discurso o uso del lenguaje.

La comunicación deber ser motivada, es decir, se entiende como un proceso y no como algo puntual y tendente a la finalización. La práctica es necesaria pero debe realizarse desde el presupuesto del consenso, como ya se ha indicado, y la superación personal. El pensador alemán distingue tres modos de comunicación: la *comunicación cognitiva*,

donde el acto de habla es constitutivo, en el cual los temas son proposiciones que conllevan un contenido y donde actúa la pretensión de validez dada por el grado de verdad de un mensaje (López y Encabo 2001: 23); la *comunicación interactiva* en la que el tipo de habla es regulativo, con temas que incluyen relaciones interpersonales y donde el indicador de validez es la rectitud o adecuación; y la *comunicación expresiva*, en la que el tipo de habla es representativo, el tema está relacionado con una intención del hablante y la pretensión de validez se halla determinada por la veracidad. Según esta teoría, el conocimiento no es inerte, se halla en la *acción* (solución de problemas), en la *reflexión en la acción* (deliberación práctica) y en la *reflexión crítica* (Habermas 1989: 175). El estudio desde perspectiva pragmática que este filósofo realiza de la lengua nos pone en conexión con la dinámica de grupos que se establece en las aulas como estrategia para fomentar el "conocimiento interpersonal basado en la comunicación personal". Si desarrollamos cada uno de estos presupuestos es clara la relación que mantienen, tal y como mostramos a continuación.

El conocimiento en la acción se refiere al saber hacer de las personas, cómo se enfrentan a las distintas situaciones que acontecen en su vida (el encuentro entre desconocidos en las aulas es una realidad y la búsqueda de la interacción entre ellos constituye una necesidad prioritaria); la reflexión en la acción alude al metaconocimiento de la acción, es decir, al pensamiento sobre lo que se realiza a la vez que se actúa (el desconocido es consciente de sus iniciales capacidades para entablar conocimiento, si bien irá observando que las técnicas practicadas desarrollan su capacidad comunicativa, las irá interiorizando y contribuirá a la mejora de sus habilidades comunicativas y sociales); el último componente está relacionado con el análisis que más tarde se hace sobre las características y procesos de la acción: la reconstrucción o representación posterior de la acción. Identificamos a las personas a través del diálogo, del uso que hacen de la lengua, por tanto, el lenguaje es un elemento que vertebra el pensamiento de los humanos. Esta idea nos lleva a la conclusión de que mediante el uso comunicativo se permite un cambio educativo y social. Por tanto, la educación desde esta perspectiva debe realizarse en un contexto de enseñanza-aprendizaje empleando procesos simétricos de comunicación social que permitan la expresión de sentimientos con el fin de acercar al conocimiento interpersonal y crear un clima que fomente el intercambio lingüístico en las aulas.

Para Habermas la educación o la transmisión de conocimientos desde la perspectiva comunicativa permite, asimismo, desarrollar el espíritu crítico puesto que uno de los objetivos es fomentar el diálogo para generar prácticas de conocimiento y transformación; asimismo, resulta de gran utilidad como acción reconstructiva y progresiva de saberes. Estamos de acuerdo, además, en que la interacción social fomenta tareas significativas. Si la persona no participa, no expone sus inquietudes, teme manifestar conocimiento..., no puede progresar, y es en este modelo crítico donde la expresión de sentimientos es parte fundamental del proceso formativo. La *Teoría de la Acción Comunicativa* permite la formación de las personas con autonomía y capacidad crítica. La competencia comunicativa[1] incluye, entre otras (Canale 1995) la competencia sociolin-

1. La *competencia comunicativa* está integrada por una serie de subcompetencias que, a partir del modelo de Canale (1983), fundamentalmente, han servido desde la década de los 80 para empezar a desglosar en qué consiste el aprendizaje comunicativo de una lengua. Cfr. Canale, M. (1995): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" y Hymes, Dell H. (1995): "Acerca de la competencia comunicativa", en *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*.

güística, esto es, la relación entre las personas hablantes, la información que comparten, la intención comunicativa que subyace a los mensajes y el contexto social en que se insertan todos ellos.

La mayoría de los autores (Oliva 1996: 138-139) conciben interacción-comunicación como sinónimo de un mismo proceso comunicativo simbólico que analiza un medio complejo: el lenguaje. Por eso la interacción ha llegado a entenderse como un sistema de comunicación, así para Hollander (1978: 182) "la interacción puede ser concebida como un proceso de comunicación, que lleva a ejercer influencia sobre las acciones y las perspectivas de los individuos que participan en ella".

Dentro de los sistemas de comunicación, el lenguaje es el instrumento que establece la comunicación lingüística. Podemos distinguir varias funciones dentro de las manifestaciones de la comunicación verbal: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa e informativa.

Si pensamos en la interacción verbal que se produce en el aula, es posible estructurar los factores que intervienen en la transformación de un individuo por otro:

a) Condicionantes generales: integrados por el marco general del sistema educacional en el que se encuentran insertos los interactores (programas, normas, tipo de centro, etc.).

b) Condicionantes específicos: están ligados a las condiciones materiales y psicológicas, personalidades y necesidades.

c) Condicionantes particulares en un momento determinado: se hallan relacionados con la acción del profesor y motivados por el fin; a la vez influye el método, las técnicas y procedimientos, así como las peculiaridades personales.

El contexto docente es interactivo "ocurren permanentemente una serie de transacciones y negociaciones que determinan las actividades" (Oliva 1996: 134-135), "en cierto sentido, la enseñanza es conversación; de ahí que cualquier situación de uso de la palabra sea un microcosmos de relaciones sociales y personales" (Stubbs 1984:13).

En el Marco Común Europeo (2002: 74) las actividades y estrategias de interacción tienen gran importancia y en ellas el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación. Concretamente, la competencia pragmática (Marco Común Europeo 2002: 120) es un componente importante de lo que venimos tratando y se refiere al conocimiento que posee el usuario de los principios según los cuales los mensajes se organizan, estructuran y ordenan (competencia discursiva), se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional) y se secuencian siguiendo esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa).

Las reacciones de alumnos y profesores emergen dependiendo de cómo esos condicionantes confluyan en la interacción en el aula (situación). Los papeles de ambos se vinculan a sus peculiaridades personales e irán conformando una estructura de relación en la que se desarrolla el proceso de interacción. El profesor es la figura clave en el proceso de enseñanza, puede ser transmisor, orientador, animador..., y en función del nivel que se adopte, el alumno optará por un papel u otro, pudiendo ser, a su vez, transmisor de información para el docente, orientador de sus propias necesidades o animador del aula. Así en el proceso didáctico de la dinámica de grupos, el alumno es, por un lado, emisor de los actos comunicativos y contribuye a crear situaciones que aportan información útil para el conocimiento interpersonal y, por otro, receptor que se nutre y retroalimenta del ambiente comunicativo con un claro fin participativo y de enriquecimiento personal.

2. Interacción comunicativa y E/A de ELE

La importancia otorgada a la interacción comunicativa se relaciona con métodos y enfoques propios de la enseñanza de idiomas. Así el método denominado "Aprendizaje comunitario de la lengua" (Richards y Rodgers 2003: 109), que se basa en la metáfora del consejo para definir los papeles del profesor (asesor) y los alumnos (clientes), emplea técnicas humanísticas que unen lo que el alumno siente, piensa y sabe con lo que aprende en la lengua objeto. Los objetivos son la autorrealización y la autoestima. Se consiguen mejores relaciones y una mayor cohesión de grupo que permite que los alumnos sean ellos mismos y ayuden a crear un clima de buenas relaciones. Como sabemos, las técnicas humanísticas implican a toda la persona, incluyendo las emociones y los sentimientos (el mundo afectivo) además del conocimiento lingüístico y las habilidades de tipo conductual. Por otro lado y en relación con el método anterior, el enfoque denominado "Enseñanza comunicativa de la lengua" (Richards y Rodgers 2003: 155-157) entronca con la afirmación de que la lengua se adquiere a través de la comunicación, especialmente en un entorno afectivo y, entre otros elementos, acepta cualquier recurso con el fin de que estimule la comunicación desde el principio; este aprendizaje experiencial se centra en los intereses, estilos y necesidades de los alumnos, es decir, que se basa en la función interactiva y personal. Uno de los principios teóricos más interesantes aplicado a este enfoque comunicativo parte de que el conocimiento de una lengua extranjera surge o se desarrolla fundamentalmente mediante la interacción comunicativa.

Como se ha indicado, esta perspectiva considera que el aprendizaje lingüístico ha de desenvolverse necesariamente en un entorno de reciprocidad. La función o carácter social del lenguaje permite la interacción que constituye un valor clave para el proceso de aprendizaje lingüístico. La importancia de las técnicas didácticas que fomentan este principio es un factor decisivo para lograr un aprendizaje significativo[2] (enfoque constructivista). Se trata de un modelo centrado en el alumno[3] -considerado como sujeto de

2. Cfr. Gómez de Benito, J. L. (2001): "Paradigmas cognitivos y sociales del aprendizaje", ofrece un completo estudio sobre el desarrollo de los modelos cognitivos y psicosociales del lenguaje.
3. Cfr. Martín Peris, E. (2000): *El constructivismo en E/LE*. Foro didáctico del Centro Virtual del Instituto Cervantes. En http://cvc.cervantes.es (consulta: 15 de septiembre de 2014).

la educación- y en el que el profesor estimula la reflexión en un ambiente de confianza y contribuye al cambio positivo de participación activa.

En este sentido, las *dinámicas de grupo* son las estrategias que emplea un coordinador o dirigente de grupo (clase) para estructurar, fomentar, motivar o inducir a sus miembros en el proyecto o trabajo que les reúne. Un componente importante de las mismas para el aula de ELE es que se trata -como ya se ha indicado- de una técnica humanista que permite crear un ambiente de confianza gracias al conocimiento realizado a través de actividades que son desinhibidoras y que, por tanto, potencian el uso del lenguaje de forma más natural. En este sentido, Cassany (2002: 163) también juzga importante la aportación más global que ha hecho la psicología humanista a la didáctica de la lengua al dar una dimensión más social y personal a la clase; considera que "Aprender lengua no es únicamente ejercitar habilidades o adquirir contenidos, sino también proyectar la propia personalidad en un medio de expresión". Las clases son espacio de relación interpersonal y, desde esta perspectiva, la expresión oral se aborda de forma activa para que los alumnos se sientan cómodos en el aula y enriquezcan el acto comunicativo mediante la expresión de aspectos que potencian la interrelación y los vínculos afectivos.

La técnica de grupo (García *et ál.* 2008: 31-32) es esencial para el tratamiento de la multiplicidad y diversidad, ya que las necesidades e interrelaciones entran en contradicción y dan lugar a situaciones en las que la interacción de sus integrantes define unos principios organizadores internos y contribuye a afianzar sus relaciones.

El aspecto socio-afectivo de la lengua se pone de relieve para facilitar el proceso de aprendizaje, provocar estados emocionales positivos y crear un dinamismo receptivo (Fabra 1994: 54). Esta técnica estimula la sociabilidad, creatividad, la confianza y un buen clima de interrelaciones (equilibrio socio-emocional). Por otro lado, se establece la cooperación, aspecto que permite conseguir mayor productividad en la consecución de los objetivos propuestos.

De forma más concreta, las dinámicas de grupo practicadas en las clases de ELE tienen como objetivo principal la presentación de los componentes del grupo para que se conozcan, se integren, cooperen y tengan conciencia de equipo en un ambiente distendido y de mayor confianza, situación que permitirá el desarrollo de habilidades orales, sociales, etc.

3. Técnicas de comunicación interpersonal: dinámica de grupos

Tras las cuestiones teóricas abordadas, ofrecemos una reducida muestra de las *técnicas de comunicación interpersonal y de pequeño grupo* o *destrezas sociales* que se han aplicado y con las que se han obtenido muy buenos resultados en el aula. Es obvio que las actividades pueden (y deben) ser múltiples, pero nuestro objetivo es ofrecer, como se ha indicado, una selección de las mismas a la luz de sus logros. Hemos valorado principalmente su utilidad lingüística y afectiva, que tan unidas se hallan.

Queremos con esto aclarar que mediante su empleo los miembros del grupo han ido practicando no solo habilidades específicas de interacción con los compañeros, sino que también han desarrollado la conversación, el aprendizaje de la escucha y comprensión, la negociación en situaciones de conflicto, el fomento de la empatía, etc. El orden de las actividades parte de las iniciales situaciones de desconocimiento absoluto de los integrantes del grupo y se van secuenciando en función del progreso apreciado paulatinamente mediante la práctica de las mismas. Veamos algunas de ellas:

1. *Nombres encadenados*. Sentados en círculo, cada estudiante lleva su nombre escrito en la solapa (la realización de la tarjeta con el correspondiente dato se ha realizado previamente entre todos los miembros: se han escrito los nombres en la pizarra, cada alumno ha anotado uno en una tarjeta y luego ha preguntado a quién le correspondía para entregársela), el alumno saluda, presenta a la persona que tiene a su derecha y se despide indicando cómo se llama.

2. *Así me llamaron*. El alumno trata de explicar cuáles fueron las causas que motivaron la elección de su nombre. Algunos nunca se han cuestionado esta pregunta y quizá sea el momento para hacerlo.

3. *Quién soy*. El estudiante indica su nombre, lugar de nacimiento, dos cosas que le gustan y dos que le disgustan. Finalmente se sitúa en el centro del corro y se queda inmovilizado como una estatua en la posición en la que le gustaría ser recordado -esta postura debe responder a alguna característica de las indicadas en la explicación-.

4. ¿¡*Pero..., quién soy soy!?* Consiste en contar lo anterior pero cambiando el tono, esto es, dramatizando en función de la característica temperamental que predomine en cada uno: irónico, caricaturesco, triste, chispeante, humorístico, impersonal, tímido, serio...

5. *Una imagen que vale unas palabras*. El profesor ha pedido a los alumnos que recorten fotos o dibujos de revistas, las llevan a clase, se colocan los recortes en una mesa situada en el centro con el fin de que todos las puedan observar y se deja un tiempo razonable para que cada uno elija una imagen con la que se sienta más identificado, de acuerdo con su personalidad, modo de vida, trabajo, gustos, que le recuerde alguna anécdota de su vida, etcétera. Cuando todos los participantes han realizado su elección, la van mostrando y explicando el motivo por el cual la han escogido.

6. *¿Cuál es la vez que más...?* Colocados en círculo, los alumnos van respondiendo a las siguientes preguntas: "Cuál es la vez que... te has enfadado más..., que te has puesto más contento..., que has viajado más lejos..., que has estado más tiempo esperando..., que esperabas ansioso una llamada..., que has hecho el ridículo", etc. lo siguiente: ecuerdo asociado a la misma.lo con la personalidad de su autor.

7. *Mis n*úmeros *cuentan historias*. Se seleccionan tres fechas importantes y se citan tres momentos asociados con las mismas.

8. *Mi huella*. Todos tenemos alguna cicatriz o marca de caídas sufridas principalmente en la infancia y que suponen momentos anecdóticos. Cada alumno explica cómo se produjo "mi huella".

9. *Dibujo con nombre*. El alumno escribe su nombre y después dibuja una cara con las letras de que consta el mismo (el dibujo debe reflejar, a ser posible, algún rasgo de su personalidad o físico), se expone en la pared, cada estudiante va eligiendo uno, explica qué le sugiere y trata de relacionarlo con la personalidad o el físico de su autor.

10. ¡*Música, maestro!* El profesor ofrece distintos tipos de música (clásica, rock, folclórica, country, disco...), cada alumno explica cuál es su preferida y refiere algún recuerdo asociado a la misma.

11. *Busco a alguien*. El objetivo es que los alumnos se vayan relacionando entre todos. Se distribuye una fotocopia que corresponde a un ficha en la que figura lo siguiente: "Busca a alguien que tenga dos hermanos, que le guste esquiar, que odie madrugar, que esté leyendo un libro, que lleve un jersey rojo, que toque un instrumento musical, que haya ido al cine el fin de semana, que le guste cocinar, que sepa hacer algo original...". Los alumnos van desplazándose por la clase, observando y preguntando a los compañeros hasta completar la ficha. Posteriormente, se realiza un comentario sobre las dificultades de rellenarla, las estrategias que se han utilizado para buscar las respuestas adecuadas o las coincidencias apreciadas.

12. *Quién me quiere*. Se pide a los alumnos que piensen en una persona que les quiere y en cuáles son las razones que considera que tiene para que ese sentimiento exista. Este ejercicio es muy enriquecedor porque es necesario utilizar adjetivos referidos a cualidades (en función del nivel del grupo, se puede realizar un trabajo previo con el fin de recopilar precisos calificativos).

13. *Quiero conocerte*. Entregamos a los estudiantes una ficha con una serie de respuestas cuyas preguntas deben intentar descubrir. La información incluida en las respuestas está relacionada con el perfil del profesor. Los organizamos en grupos de cuatro y les pedimos que imaginen las preguntas que pueden corresponder a esas respuestas. Una vez elaboradas, cada grupo las expondrá. Después intentarán elaborar un perfil del profesor ("Pues nosotros creemos que Fulanito es una persona un poco miedosa porque dice que le asusta montar en avión, que es golosa porque le gustan los dulces, que es simpática porque tiene muchos amigos, que es muy presumida porque le gusta mucho comprar ropa, etc.). A continuación les ofrecemos otra ficha en la que figuran las preguntas originales y entre todos asocian cada pregunta con la respuesta correspondiente. Para finalizar, los estudiantes se agrupan por parejas y se formulan entre ellos el cuestionario de la ficha de las preguntas (pueden optar por respetarlo, por eliminar algunas preguntas o por introducir otras). Cuando han terminado de conocerse, cada alumno presenta a su compañero (no es necesario que comenten todas y cada una de las preguntas y respuestas, pueden sintetizar la información que han obtenido destacando lo que

les ha parecido más relevante). Las fichas se pueden adaptar con el fin de poner de relieve los aspectos que más interesen sobre la personalidad de los estudiantes. Un ejemplo de las preguntas puede ser: ¿de qué tienes miedo?, ¿en qué eres torpe?, ¿cuáles son tus aficiones?, ¿a quién te gustaría conocer?, ¿qué te preocupa?, ¿qué te da vergüenza?, ¿qué rasgo destacas de tu carácter?, etc.

14. *Vaya papeleta*. Cada alumno completa una frase de las siguientes: "Me arrepiento de..., un problema mío es..., no soporto..." y la introduce en la urna correspondiente (son tres). Depositadas, se procede al escrutinio, consiste en leer todas y comentarlas aportando soluciones o dando consejos.

15. *Frases motivadoras*. Es una variante del ejercicio anterior, y se puede seleccionar y organizar como se considere oportuno, esto es, en función de la dinámica que ofrezca el grupo (por escrito, oralmente, seleccionando grupos...). Vaya como ejemplo una batería de sugerencias: "Me siento bien cuando... Me siento herido cuando... Una buena decisión que he tomado esta semana ha sido... Tengo miedo cuando... Me siento excluido cuando... Me siento bien con mi familia cuando... Me siento bien con mis amigos cuando... Me enfado cuando... Lo que más deseo contar es... Me preocupa que... Mi mayor deseo es... La última vez que lloré fue...".

16. *Mi casa suena.* Con una música de fondo tranquila y sugerente, los alumnos cierran los ojos y piensan cómo es la casa en la que nacieron, sus habitaciones, sus colores, sus olores... Se les ha entregado previamente un folio para que realicen un dibujo y anoten las sensaciones que se les ocurran. Posteriormente, el estudiante procederá a explicar lo que ha realizado.

17. *Palabras que acarician*. Sentados en círculo, cada uno "pronuncia dos caricias": un elogio o cualidad positiva del aspecto físico de su compañero de la derecha y un aspecto positivo de la forma de ser del compañero de la izquierda. Una vez terminada la ronda de "palabras que acarician", responden a las siguientes preguntas: "¿Cómo os sentís al dar caricias? ¿Y al recibirlas? ¿Os cuesta más dar o recibir? ¿Tenéis costumbre de decir a los demás lo que os gusta de ellos?, etc.".

18. *La caja de los secretos.* Tras las sesiones de ejercicios anteriores, que han ido fomentando el conocimiento y creando un clima más relajado, se puede realizar esta actividad que consiste en escribir en una misma tarjeta dos cualidades personales que definan a cada alumno, la introducen en una caja, el profesor va extrayendo cada tarjeta y entre todos van adivinando a quién se refiere.

19. *Compartiendo sentimientos.* Los alumnos se sientan formando un corro, cada uno toma un folio y escribe en la parte superior su nombre con letras mayúsculas. El profesor dicta una frase que deben copiar debajo del nombre. La frase es: "Una de las cosas que más me gusta de ti es...". Explica que hay que pasar la hoja al compañero de la derecha, quien, después de leer el nombre al que pertenece y de escribir una de las cosas que más le gustan de él, lo pasará a su

derecha para que el nuevo compañero añada otra, etc. Conviene aclarar que es necesario, antes de escribir algo, que lean lo que ya está anotado puesto que no se deben repetir las cualidades. El ejercicio escrito acaba cuando el alumno recibe la suya. Una vez realizado esto, cada uno lee su folio completo y lo puede comentar en voz alta.

20. *Foto de grupo.* Se toma una foto del grupo, se amplía y se coloca en la clase. Cada alumno la habrá recibido por correo electrónico. La unión que se ha establecido entre todos puede motivar la redacción (y lectura posterior) de una historia a partir de la imagen: una aventura del grupo en la selva, un viaje conjunto a un país exótico, la resolución de un misterio, la búsqueda de un tesoro, etc.

21. *La foto*. Cada miembro de la clase pega en una cartulina con fondo claro su foto y los compañeros escribirán una cualidad del compañero..

4. Conclusiones

Hemos comprobado la importancia y el rendimiento que en el aula de ELE tiene aunar diferentes teorías, métodos y enfoques que convergen en la necesidad de atender a la comunicación como interacción. Es más, la reflexión teórica expuesta, los enfoques y métodos seleccionados, y las actividades mostradas refrendan el valor del aprendizaje lingüístico en un entorno motivador que estimula la reciprocidad y la comunicación basada en el intercambio natural en un ambiente lúdico que propicia la sociabilidad, la creatividad y el equilibrio socio-emocional del alumno.

Las dinámicas de grupo permiten adecuar los recursos a las características de sus miembros con el objetivo de fomentar sus habilidades comunicativas de forma paralela al desarrollo de las psico-afectivas. Uno de los aspectos que se debe valorar en la aplicación de estas técnicas es la necesidad de partir de un objeto bien definido que sirva como eje en el que incardinar la meta comunicativa-afectiva. La atmósfera cordial y la actitud de cooperación son elementos que estimulan la participación activa de los miembros. Estos procedimientos parten de un trabajo voluntario y de una buena predisposición. La cooperación llevada a cabo en las actividades programadas de forma gradual se fomenta, los estudiantes se integran y su aprendizaje es más natural. Estos aspectos contribuyen a reforzar el propósito del profesor que, paralelamente, mejora la calidad de sus procesos educativos dirigidos a lograr un aprendizaje significativo.

La interacción llevada a cabo en este clima cooperativo es estimuladora y constructiva, desarrolla las destrezas sociales y permite el control metacognitivo del grupo. Como se ha indicado, en esta técnica prevalece una concepción humanista puesto que se parte de que detrás de cada estudiante hay una persona que proyecta su personalidad en un contexto que estimula el uso del lenguaje en situaciones reales. Este punto de vista permite incorporar a las clases de enseñanza y aprendizaje del idioma aspectos psicopedagógicos que fomentan una atmósfera en la que se respetan los niveles de aprendizaje, los intereses personales y las necesidades individuales de cada aprendiz.

En suma, mediante esta técnica los alumnos van adquiriendo las destrezas necesarias para relacionarse con sus compañeros -que son fundamentalmente lingüísticas-, incrementan la interacción (conversar, ayudar, respetar los turnos de palabra), refuerzan el control sobre la tarea (sintetizar, controlar el tiempo, compartir información) y adoptan comportamientos no verbales adecuados (mirar, situarse, gesticular...), entre otras actitudes positivas y enriquecedoras.

Referencias Bibliográficas

CANALE, M. (1995): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera, M. (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 63-82.

CASSANY, D. et al. (2002): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.

FABRA , M. L. (1994): *Técnicas de grupo para la cooperación*, Barcelona: CEAC.

GARCÍA, D. et al. (2008): *El trabajo con grupos. Aportes teóricos e instrumentales*, Espacio Editorial: Buenos Aires.

GÓMEZ DE BENITO, J. L. (2001): "Paradigmas cognitivos y sociales del aprendizaje", en Carrillo, J., Gómez De Benito, J. L., González, J. L. y Monescillo, M. (coord.): *Bases psicopedagógicas para la formación inicial del profesora de Secundaria,* 171-196.

HABERMAS, J. (1989): *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid: Cátedra.

HOLLANDER, E. (1978): *Principios y métodos de Psicología Social*, Buenos Aires: Amorrortu.

HYMES, DELL H. (1995): "Acerca de la competencia comunicativa", en Llobera, M. (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 27-46.

LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2001): *El desarrollo de habilidades lingüísticas,* Granada: Grupo Editorial Universitario.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. En <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, 2002, para la traducción en español, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L. [consulta: 14 de septiembre de 2014].

MARTÍN PERIS, E. (2000): *El constructivismo en E/LE*. Foro didáctico del Centro Virtual del Instituto Cervantes. En http://cvc.cervantes.es [consulta: 15 de septiembre de 2014].

OLIVA GIL, J. (1996): *Crítica de la razón didáctica*, Madrid: Playor Educación.

RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

STUBBS, M. (1984): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid: Cincel-Kapelusz.

Implicaciones lingüísticas del análisis del espacio narrativo en la cinematografía de Pedro Almodóvar

Luis Martínez Serrano
IES Lorenzo Hervás y Panduro (Cuenca)

1. Justificación y objetivos

Según el MCER, toda propuesta de enseñanza-aprendizaje de una lengua debe activar y desarrollar no sólo la competencia comunicativa sino también la intercultural. El cine, como texto audiovisual, es una herramienta multidimensional de indiscutible valor didáctico por contener elementos lingüísticos, paralingüísticos y socioculturales. Sobran presentaciones de Pedro Almodóvar cuando en el propio inventario de referentes culturales del Proyecto Curricular del Instituto Cervantes aparece recogida la importancia que ocupa su cine al reunir con creces las condiciones de universalidad y accesibilidad, criterios establecidos por el propio PCIC en la elección de materiales de E/LE. En esta línea resulta ilustrativa la tesis del año 2012 de Dña. Ana Crespo Fernández *Explotación didáctica de material fílmico en el aula de E/LE: efectividad y afectividad del cine de Pedro Almodóvar*, de la Universidad de Córdoba.

La presente comunicación pretende llevar a cabo un análisis cognitivo de la categoría espacial en la obra del cineasta, poniéndola en relación con la diégesis de la trama y con la construcción de los personajes. Dicho análisis se realiza partiendo del estudio del etnógrafo francés Marc Augé sobre la convivencia entre *lugares* (cuyo paradigma serían la casa y el pueblo) con *no lugares*: espacios de aglutinamiento propios de la *sobremodernidad*: salas de espera, hospitales, aeropuertos, medios de transporte, etc.

Según el antropólogo francés, esta duplicidad espacial por la que transita el ser humano constituye una marca de la contemporaneidad. El director manchego siempre ha enfocado la ubicación de sus historias eminentemente urbanas (con algunas referencias al mundo rural) y la ambientación de los hogares como prolongación de la personalidad de sus habitantes.

Desde el punto de vista gramatical, y en la línea de la lingüística sistémico-funcional de Holliday, el estudio de estos espacios posibilitará trabajar el texto narrativo y el lenguaje cinematográfico; realizar descripciones estáticas y dinámicas de lugares y ambientes; elaborar retratos de personajes (prosopografías y etopeyas); emplear estructuras comparativas, causales y consecutivas para verbalizar las relaciones entre dichas descripciones; por último, nos permitirá poner de relieve aspectos socioculturales y emocionales del alumno a partir de estas relaciones.

2. El espacio narrativo

A primera vista, el espacio únicamente desempeña el cometido de soporte de la acción. Sin embargo, a partir de la filosofía kantiana se ha ido insistiendo cada vez más

en su importancia para el lenguaje y la antropología cultural y, sobre todo, para el universo del arte. La crítica ha constatado que la categoría espacial es uno de los pilares de los que se sirve el ser humano para organizar el mundo conceptualmente. E. Cassirer (1964), G. Bachelard (1967) o G. Durand (1964), entre otros, resaltan la indudable espacialización de la lengua, de la imaginación creadora y del pensamiento en general. El hombre -muy especialmente el artista- proyecta sus conceptos, da forma a sus preocupaciones y expresa sus sentimientos a través de dimensiones u objetos del espacio, del que resulta innegable su capacidad simbolizadora (Garrido 1996: 158).

2.1. El espacio narrativo y la construcción de personajes

La teoría literaria también ha puesto de manifiesto cómo el espacio puede semiotizarse convirtiéndose en signo de los personajes o de las relaciones entre ellos. El emplazamiento sirve para caracterizar tanto en el relato literario como en el cinematográfico, en donde es frecuente que los personajes aparezcan ligados a un espacio propio que adquiere valores metafóricos por relación a su ocupante. No sólo la escenografía en conjunto, también determinados componentes de ésta (un objeto, una cualidad de este espacio) pueden cargarse de significados añadidos en el contexto del relato.

En cine, el marco escénico es medio ambiente, y los ambientes -particularmente los interiores de las casas- pueden considerarse como expresiones metonímicas del personaje. La casa en la que vive un hombre es una extensión de su personalidad (Neira Piñeiro 2003: 155). Como señala Gaston Bachelard, la casa se convierte en metáfora de la psicología de su ocupante: "La casa es, más aún que el paisaje, un estado del alma. Incluso reproducida en su aspecto exterior, dice una intimidad" (1965: 56), imagen esta utilizada magníficamente por Susana Tamaro (1994: 164):

> [...] tu jardín y tu casa te pertenecen de la misma forma que la concha pertenece al molusco que vive en su interior. Has formado la concha con tus secreciones, en sus capas concéntricas está grabada tu historia: la casa-cascarón te envuelve, está sobre ti, alrededor, tal vez *ni siquiera la muerte pueda liberarla de tu presencia, de las alegrías y sufrimientos que has sentido en su interior*.

Esta aprehensión cultural la usamos en nuestro procesamiento de ciertos ámbitos. Si no, ¿por qué visitamos la casa de Lorca en Granada o la de Víctor Hugo en París? De igual manera nuestra percepción del espacio cinematográfico es el resultado de la interacción artística de la realidad con procesos cognitivos determinados por conocimientos sociales y culturales. La casa se considera una entidad de gran vigencia que estructura relaciones sociales; también un núcleo fuente de símbolos que constituyen aquellas interrelaciones, y un conjunto orgánico definido en términos de cuerpos físicos.

Hay personajes inmóviles, confinados a un único espacio, y personajes móviles, que se desplazan franqueando los límites. El franqueamiento del límite topológico es fundamental en la estructura espacial almodovariana. A través de la articulación de los distintos subespacios y los desplazamientos de los personajes a través de ellos se puede ver semiotizado el propio conflicto argumental (Neira Piñeiro 2003: 169).

Encontramos también una serie de correspondencias en cuanto al género cinematográfico. La épica muestra un mundo masculino, el western goza de localizaciones naturales tan anchas y extensas como las ambiciones de los protagonistas. El melodrama –el género más cultivado por el cineasta manchego- remite a un mundo femenino y doméstico. La exploración del espacio privado y de la intimidad se traduce en su cine en un énfasis en los espacios interiores, privados, herméticos y a veces incluso claustrofóbicos[1].

3. El papel de los objetos

Según Bourdieu: "El hombre se modelaría en la materialidad de su casa y objetos" (1991: 419). La puesta en escena de la casa se convierte en un escenario estratégico conformado por materiales y objetos que resultan una proyección simbólica de sujetos y relaciones. El estudio del espacio en las películas de Almodóvar debe inexorablemente incluir el análisis de los objetos insertos en determinados contextos, cuyos significados se alinean con los contenidos, los personajes e hilos narrativos.

Estos objetos pueden llegar a ser desde un medio no verbal creativo de su poseedor/consumidor -un informe físico y visible de la jerarquía de valores que suscribe el usuario-, hasta fetiches o reliquias de la propia existencia, ejemplos materiales de cosificación de las vivencias. "Sería como escribir una alucinante autobiografía sin palabras, un archivo de cada momento del pasado. [...] La vida está en las cosas. [...] De cuántas cosas está hecha la biografía de una sola persona"[2]. Esta reificación está magníficamente plasmada en el último libro de Rosa Montero. Mientras una persona muy querida agoniza en la habitación contigua, la autora reflexiona: "Miré los objetos decorativos, las cerámicas de la estantería. Todos esos cacharros tenían una historia y significaban algo para María Jesús, y ahora iban a perder, ellos también, su lugar en la tierra. Cuando morimos nos llevamos un pedacito del mundo" (2013: 176).

En otras ocasiones se erigen como crítica al consumismo, exagerando el gusto decorativo de la clase media con preferencia a disponer objetos planos en las paredes: cuadros, tapices... y el de la clase trabajadora y su *estética popular* con tendencia a la acumulación y exhibición de figuritas y objetos de tres dimensiones (piénsese en el salón de la casa de Rosa, en la secuencia de "La flor de mi secreto" que comentaremos más adelante). Especial papel poseen en tal denuncia los electrodomésticos, convertidos en un alegato contra la desigualdad social, el consumismo y la sumisión del ama de casa. En los famosos planos imposibles de "¿Qué he hecho yo para merecer esto?", el horno, la nevera o la lavadora son los que miran a Gloria, *las cosas la están mirando y ella no puede mirarlas*... La misma inquietud que rezuma este verso nos asalta con la inversión de papeles producida en dichos planos, donde se nos muestra a la protagonista deshumanizada entre los electrodomésticos, quienes la observan desde una posición dominante como testigos de su miserable condición y de su lucha. Son ellos los dueños de Gloria[3].

1. SMITH, P. J. (2009): "La reescritura del melodrama en *¿Qué he hecho yo para merecer esto!!",* R. Cueto (ed.), *¿Qué he hecho yo para merecer esto!!*, Valencia: Ediciones de la Filmoteca (Institut Valencià de Cinematografía Ricardo Muñoz Suay), *pág.* 125.
2. MUÑOZ MOLINA, A. "La vida en las cosas". *Babelia*. [Consulta: 11-07-2009].
3.ARONICA, D. (2009): "*¿Qué he hecho yo para merecer esto!!:* Representación y metáforas de un proceso de cosificación en la era del consumismo", R. Cueto (ed.), *¿Qué he hecho yo para merecer esto!!*, Valencia: Ediciones de la Filmoteca (Institut Valencià de Cinematografía Ricardo Muñoz Suay), 335-357.

Así, los objetos en de las películas de Pedro Almodóvar entran a formar parte de la ficción como entes personificados y con una dimensión física susceptible de sufrir un rediseño y reconfiguración mediante diversas técnicas cinematográficas. Se pueden convertir en una representación del estado emocional de los personajes o de las situaciones de la acción (Urios-Aparisi 2010:130).

Mención especial merece el universo kitsch retratado en buena parte de su obra temprana:

> Amaba mucho el kitsch, y era natural incluirlo en mis películas. Los objetos y decoraciones servían para definir mis gustos y mis personajes [...]. En el kitsch puede haber cosas horribles y sin interés, así como cosas espléndidas y delicadas. Yo escogía las que me gustaban[4].

4. Espacios liminales: franqueamientos

La articulación de estos espacios interiores -entre sí y con el exterior- se realiza mediante elementos liminales, los cuales adquieren en el mundo de Almodóvar una singularidad que los hace especialmente relevantes. El director hace del umbral un aspecto fundador de sus creaciones en donde el paso nunca es aleatorio.

El paso del exterior al interior de una vivienda está fuertemente ritualizado en nuestra sociedad. La puerta es el límite entre el mundo externo y el mundo doméstico, al igual que entre el mundo profano y el mundo religioso si se trata de un templo, por eso en arquitectura se decoran ricamente pórticos, vestíbulos, pronaos... Los ritos que se llevan a cabo en el umbral de un hogar pueden ser de purificación (limpiarse los pies), o de agregación y preparación para la alianza (ofrecer comida nada más entrar). A todo esto, el paso está precedido de una solicitud de permiso para realizar el franqueamiento: llamada a la puerta, timbre, porteros automáticos...

Pasar el umbral significa agregarse a un mundo nuevo en nuestra cultura; en la cinematografía de Almodóvar entrar en la casa de un personaje significa penetrar en su mundo emocional. Dicho paso se encuentra profusamente utilizado como metáfora de las relaciones personales y sociales con toda su carga simbólica. De ahí que en sus películas abunden las puertas en todas sus variedades: del domicilio, del edificio, de las habitaciones interiores... que sean frecuentes las llamadas de toda índole, los recibimientos, los agrupamientos en la puerta del domicilio, los acompañamientos a la salida, etc. El franqueamiento, la penetración en el universo emocional, termina por hacer de los lugares expresión de los sentimientos más íntimos, de los dolores y de los amores indecibles.

Encontramos incluso guardianes del umbral: las porteras, a modo de centinelas que vigilan el paso y convierten su espacio en un lugar con entidad propia. La portería en Almodóvar se convierte en encrucijada de destinos (Becky del Páramo ha vivido su infancia en una y regresa a Madrid para morir en ella). Es rincón de observación de

4. POLIMELI, C. (2004): *Pedro Almodóvar y el kitsch español*. Madrid: Campo de ideas.

comportamientos y una especie de confesionario prosaico. Se transforma en un sitio de tensión constante sometida a las presiones que los tránsitos humanos ejercen sobre ella.

La transición es un modo de funcionamiento en el mundo almodovariano que produce que éste devenga en un universo de lo transitorio, conformado por lugares y elementos de paso. Aparte de los citados, son usuales las ventanas y las rejas; los rellanos, las escaleras y los ascensores. Pero esta hermenéutica del franqueamiento trasciende a las relaciones humanas, en concreto a las de vecindad, en donde la solidaridad se ejerce con mayor fuerza. Franquear es reencontrarse con los demás. Otros casos de transitoriedad estarían constituidos por la vuelta de la ciudad al pueblo con tintes redentores, y los afloramientos de ciertos rasgos rurales en la ciudad.

Por último, el gran límite que algunos personajes pretenden rebasar es el propio cuerpo. Esto nos pone en contacto con otra constante almodovariana acorde con la posmodernidad: la construcción de la identidad.

5. Lugares y no lugares

"Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar" (Augé 2008 [1992]: 83). Son lugares antropológicos los históricos o los vitales, así como aquellos otros espacios en los que nos relacionamos. Un no lugar es una autopista, una habitación de hotel, un aeropuerto o un supermercado... Son espacios propiamente contemporáneos de confluencia de anónimos, donde personas en tránsito deben instalarse durante algún tiempo de espera, sea a la salida del avión, del tren o del metro que ha de llegar. Apenas permiten un furtivo cruce de miradas entre sujetos que nunca más se encontrarán. Los no lugares convierten a los ciudadanos en meros elementos de conjuntos que se forman y deshacen al azar, y son simbólicos de la condición humana actual y más aún del futuro. El usuario mantiene con estos sitios una relación contractual establecida por el billete (de tren o de avión) y no tiene en ellos más personalidad que la documentada en su tarjeta de identidad. Con estas ideas, Marc Augé propone nuevas perspectivas para conceptualizar la modernidad: "La sobremodernidad es productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos y que [...] no integran los lugares antiguos" (Augé 2008 [1992]: 84).

Los no lugares no existían en el pasado, son una marca de la contemporaneidad; es más, pueden constituirse en medida cuantificable de ésta adicionando las vías aéreas, ferroviarias, las autopistas y los habitáculos móviles llamados "medios de transporte" (aviones, trenes, automóviles), los aeropuertos y las estaciones ferroviarias, las grandes cadenas hoteleras, los parques de recreo, los supermercados, la madeja compleja de las redes de cables o sin hilos que movilizan el espacio a los fines de una comunicación... Son espacios que se constituyen con relación a ciertos fines como transporte, comercio u ocio... Como hemos apuntado, mantienen una relación contractual solitaria con el ocupante, quien interactúa con ellos únicamente mediante textos o ideogramas en una relación prescriptiva ("tomar el carril de la derecha") o prohibitiva ("prohibido fumar")

mediante soportes que forman parte integrante del paisaje urbano contemporáneo (Augé 2008 [1992]: 103).

Los no lugares son espacios de agregación materialmente contrarios a la noción de utopía, concepto que se proponía como sociedad orgánica y que se planteaba como un proyecto que nos educaría en la superación. Sin embargo, lo no lugares son inmensos paréntesis que acogen a individuos cada día más numerosos pero no los articulan, no operan en ellos ninguna síntesis, autorizan solamente la coexistencia de individualidades distintas, semejantes e indiferentes unas de otras. El espacio de la sobremodernidad está trabajado por esta contradicción: sólo tiene que ver con clientes, pasajeros, usuarios... no identificados, socializados ni localizados (nombre, profesión, lugar de nacimiento, domicilio) más que a la entrada o a la salida. (Augé 2008 [1992]: 114).

La convivencia de lugares con no lugares en la obra del director manchego se refleja en la polarización los espacios individuales, íntimos –la casa, el hogar- y de ámbitos rurales frente a la profusión de espacios urbanos como la calle, los aeropuertos, hospitales y sus salas de espera, cárceles, e incluso cementerios. En la lucha por ser alguien, por construir una identidad y un arraigo, en el primer cine de Almodóvar encontramos una territorialización, el retorno a un lugar antropológico, vivido, relacional, como es el pueblo. Sus películas son eminentemente urbanas en las que el pueblo aparece como huída, redención o salvación (al menos hasta "Volver"), lo que es al fin y al cabo otra modalidad de un semema de su obra como el franqueamiento. Tal semema se encuentra también en los medios de transporte. Constitutivos de la contemporaneidad, sirven como enlace en la articulación de espacios, desde el coche, con su gran variante el taxi, hasta el avión (piénsese en "Los amantes pasajeros") pasando por el autobús ("Carne trémula") o el tren ("Todo sobre mi madre").

6. Comunicación e incomunicación

Si con estos elementos se logra la articulación (mediante franqueamientos), la comunicación se garantiza con un objeto fetiche: el teléfono, que de por sí da para un estudio de la obra almodovariana; indudablemente es un eje conductor/constructor de historias. Permite la comunicación a distancia y la interactuación, aunque una faceta que atrae al director es su conversión en elemento de incomunicación ("Mujeres al borde de un ataque de nervios" o la puesta en escena de *La voz humana* en "La ley del deseo").

Otra modalidad de comunicación (o incomunicación) es la unidireccional que tiene lugar en los Mass media: TV, publicidad... constantes en el cine que nos ocupa. La paradoja antes expuesta para los no lugares tiene su paralelismo en la profusión de estos medios, pues aunque el individuo goza de más medios que nunca para estar en contacto, parece condenado a la incomprensión y a la incomunicación, lo que acaba siendo otra fuente de soledad. De ahí que muchos personajes intenten salir de su aislamiento mediante el arte y la escritura: Pablo, en "La ley del deseo" o Leo en "La flor de mi secreto". Decía Manuel Puig: "Tengo un gran problema para expresarme, y creo que eso tiene algo que ver con el hecho de que escriba"[5]. Si el franqueamiento del regreso

5. Entrevistado por Joaquín Soler Serrano en el programa *A fondo*, emitido por TVE el 30-octubre-1977.

al pueblo tiene un carácter redentor en los no lugares, la salida de la incomunicación se busca en el arte, que también tiene un carácter de solución de problemas o conflictos (el espectáculo de "La flor..."). La madre de la hermana Rosa en "Todo sobre mi madre" manifiesta que siempre ha tenido problemas para comunicarse con su hija, la sublimación de esta incomunicación tiene lugar falsificando chagales, que al mismo tiempo es un símbolo de la mentira en la que vive.

7. Soledad

Dado que el no lugar no crea identidad singular ni relación, sino soledad y similitud (Augé 2008 [1992]: 107), una etnografía de la soledad, como propone Augé, constituiría una antropología de nuestro tiempo. Con ello, la obra de almodóvar, rica en lugares y en personajes solitarios que peregrinan por no lugares, resulta ser un magnífico producto artístico cuyo análisis nos revelaría algunas pautas de los *tiempos hipermodernos*, en términos de Lipovetsky.

Que una nota definitoria de nuestros días sea la soledad y la lucha por salir de ésta viene avalado por la presencia de este tema en obras clave del siglo XX y XXI. Por citar algunas, "Cien años de soledad" continúa cautivando lectores con sus personajes condenados a la incomunicación y a la soledad. Novela llena de lenguajes y códigos por descifrar, el ciudadano del siglo XXI sigue viendo en ella reflejado su afán por comunicarse sin perder su individualidad. Otras obras serían "El laberinto de la soledad" de Octavio Paz, o "La soledad era esto" de Juan José Millás. "La soledad de los números primos" fue un éxito de ventas en Italia en 2008, llevada al cine en 2010. En las artes plásticas, pensemos en los individuos solitarios de los cuadros de Hopper. En cine, "La soledad" es una película española dirigida por Jaime Rosales en 2007.

8. Propuesta de análisis

El esquema de análisis que proponemos para dicho estudio sería el siguiente:

1. Convivencia entre lugares y no lugares:

a) Lugares: la casa y el pueblo.
b) No lugares: la calle, hospital, salas de espera, aeropuertos, hospitales, cárceles, cementerios.
c) Articulación entre ambos:
   - Franqueamientos: puertas, escaleras, rellanos, ascensores, ventanas... Llamadas al timbre, a la puerta, al fonopuerta...
   - Porterías.
   - Relaciones de vecindad.
   -Medios de transporte: coche, taxi, tren, bus, avión.

2. Elementos de comunicación:

a) Bidireccional: el teléfono.

b) Unidireccional: Mass media, publicidad.
c) Comunicación frustrada → Incomunicación → soledad.

3. Salida/superación de la soledad mediante:

a) Regreso al espacio rural. Búsqueda de un territorio propio y unas raíces.
b) El arte y la escritura.
c) La solidaridad.
d) La construcción de la identidad. Propia o ajena. El cuerpo como espacio.

9. Sugerencias para elaborar materiales de E/LE

Proponemos dos secuencias de la película "La flor de mi secreto" de los que deberemos escoger extractos muy cortos – no más de dos o tres minutos- para trabajar con los alumnos. La elección de este film viene justificada por la especial abundancia de elementos mencionados en nuestro esquema de análisis: teléfonos, casas de diferentes tipos, la dicotomía campo/ciudad, medios de transporte, la escritura, el espectáculo, la solidaridad... Está presente la incomunicación, la frustración y la soledad de forma patente, entre otros muchos sentimientos. Contiene además temas clave del mundo almodovariano: el complejo de culpa, el desamor, la familia o la preponderancia del mundo femenino.

Entendemos que esta película es piedra angular en la evolución del cineasta: habría un antes y un después. La podríamos llamar obra bisagra entre dos etapas; es el último de los melodramas eminentemente madrileños de los ochenta y noventa, pero contiene larvadas dos películas que serán sendas vueltas de tuerca en su carrera "Todo sobre mi madre" y "Volver".

Las dos secuencias que hemos elegido son dos llegadas. Una, la de Leo a casa de su hermana Rosa y todo lo que sucede allí en los siguientes siete minutos. La otra, la llegada de Paco a casa de Leo y todo el desencuentro que ocasiona. Ello nos permite aplicar la metáfora "entrar en casa de alguien es entrar en su mundo emocional". En ambas podemos apreciar todo el ritual de entradas, recibimientos y salidas.

Por otro lado, el lenguaje cinematográficones especialmente variado: primeros planos, planos medios, planos fragmentados, planos imposibles... Las metáforas visuales, la simbología del espacio y de los objetos, y la intertextualidad cinematográfica (tan querida por el autor) están presentes. Con ello, se puede trabajar el lenguaje cinematográfico con los alumnos en los términos que luego se mostrará.

9.1. Llegada a casa de Rosa

La primera secuencia que vamos a ver es la llegada de Leo a casa de su hermana Rosa. Dura unos siete minutos. Deberá proyectarse dos veces por lo menos. Después de haber explicado brevemente la teoría antes expuesta (lugares, no lugares...), diremos a los alumnos que se fijen en los siguientes aspectos y tomen notas para luego elaborar enunciados:

- Comienzo ubicado en no lugares: el coche y la calle.
- Articulación con lugares y espacios liminales mediante franqueamientos.
- Puerta de la calle, llamada al portero automático, escaleras.
- Recibimiento.
- Agrupación de los tres personajes femeninos en la puerta de la casa.
- ¿Casa urbana o rural?
- Del salón a la cocina.
- Encuadres diferentes, planos medios y primeros planos. ¿Hay muchos o pocos movimientos de cámara?
- La comida: ritual para agasajar (también los pimientos). El "tuper".

9.1.1. Sugerencias para actividades

a) Elabora una pequeña narración de la llegada distinguiendo lugares, no lugares y espacios liminales clave y su simbología en la trama.

b) ¿Dónde se reúnen encuentran Rosa y Leo; dónde se agrupan los tres personajes por primera vez?

c) Descripción del personaje de Rosa: Prosopografía y etopeya.

d) Descripción de la casa de Rosa. En el comedor, hacer hincapié en la acumulación barroca de objetos, los muebles, cortinas, tapiz... ¿Qué información aporta esto del personaje?

e) En la cocina, enumerar y comentar qué objetos se aprecian, el estilo de éstos, su posible origen. ¿Cómo caracterizan a Rosa?

f) En la cocina ¿qué referencias hay al mundo rural?

g) Aspectos socioculturales que llamen la atención del alumno. Por ejemplo: ¿Por qué vive la madre en Madrid con su hija, por qué razón habrá llegado la familia allí? ¿Es esto usual es España? Busca información sobre la situación y población del municipio de Parla (primer fotograma).

h) Rosa le habla de usted a su madre... pero a gritos, ¿cómo se explica esta contradicción en el trato?

i) Gastronomía: La comida y la afectividad. Enumera las comidas que aparezcan y las que se mencionen. ¿A qué personaje le ofrecen comida, con qué fin?

j) Buscar otras escenas en la filmografía almodovariana donde se junten y charlen mujeres en la cocina, y donde la comida sea un elemento de unión afectiva. *Átame*. *Volver*. ¿Qué semejanzas encuentras?

k) ¿Hay comunicación entre Rosa y su madre?

l) Las tres son, en el fondo, personajes solitarios, explica por qué.

9.2. Llegada de Paco

La segunda escena que proponemos es la llegada de Paco a su casa, donde lo espera Leo con grandes ilusiones de reconciliación. Aquí el espacio tiene una gran relevancia. Se trata de una secuencia redonda, enmarcada por una entrada y una salida. Diremos a nuestros alumnos que reparen en los siguientes aspectos:

- Respecto a Paco, se ha hablado mucho de él, lo hemos escuchado hablar por teléfono. Luego, nunca más se le verá. Es el gran presente/ausente. (Un personaje parecido a la Rebeca de Hitchcock).
- Articulación lugares y espacios liminales mediante franqueamientos desde fuera hacia interior. Recorrido por varias piezas de la casa, en progresión metafórica hacia la intimidad.
- Al final, inversión del movimiento hacia fuera. Persecución por pasillo hasta la puerta (paralelismo en sentido inverso al del principio de la secuencia) y luego hasta el rellano. Desaparición de Paco por las escaleras, hacia abajo.
- Leo queda encima, en un plano superior, luego sabremos por qué, aunque ella piensa lo contrario y la invade el complejo de culpa.
- Lenguaje cinematográfico: planos rotos y borrosos: las cosas no están claras, relación fragmentada.
- Planos imposibles.
- Colores: Leo, de rojo. Toalla azul en los genitales cuando Paco sale de la ducha.
- La comida: al contrario de lo propuesto, elemento de desunión.
- Simbología de los objetos (cosificación de las vivencias): el mapa de España sobre la cama; la misma cama; el marco de la foto contra el suelo.
- Al final, primer plano de Leo transmitiendo desesperación y soledad.

9.2.1. Sugerencias para actividades

a) Enumera los lugares y espacios liminales de la secuencia explicando su simbología.

b) Comenta el papel de los franqueamientos.

c) ¿Qué función desempeña la comida?

d) Comenta algún objeto (metáfora visual) y su relación con la trama.

e) ¿Es casual que Leo vista de rojo? Busca este color en otras películas del mismo director y comenta sus connotaciones.

f) Al final, Leo queda "por encima" y Paco desaparece... luego sabremos que para siempre. Comenta por qué se siente culpable Leo. ¿Qué plano usa aquí el director?

g) Haz una relación de las emociones por las que ha pasado Leo, desde la ilusión hasta la desesperación y la culpa. Coméntalas. Ten en cuenta que, al principio

de la película, en la escena del taller de "malas noticias" que imparte Bety, han aparecido enumerados en una pizarra muchos sentimientos. Puedes valerte de esta lista. ¿Crees que este inventario era premonitorio?

9.2.2. Aspectos paralingüísticos y socioculturales

a) ¿Qué llama la atención en el intento de comunicarse de los personajes?

b) ¿Cómo sabemos -cinematográficamente hablando- que la relación está rota desde el primer momento?

c) Explica cómo está presente el esquema comunicación → incomunicación → soledad.

d) Las camisas de Paco han sido mencionadas en la primera secuencia, son un recurso anafórico que marca el primer desencuentro. Coméntalo.

e) Un escritor argentino, Manuel Puig, dijo: "Me puse a escribir porque tenía problemas de comunicación". ¿Se refleja esta idea en algún momento?

f) ¿Cómo se plasma la incomunicación en Paco? Tipo de planos, gestos, vectorización de sus miradas...

g) Los objetos (cama, fotos, cenicero...) y los colores. Simbología.

10. Conclusiones

Vivimos en la paradoja del acompañamiento que no posee nada de convivencia, de la soledad en medio de la cercanía de cientos individuos. Esto propicia un sentimiento de desarraigo del que se desea salir. El retorno al lugar es el recurso de aquel que frecuenta los no lugares. Lugares y no lugares se oponen y se atraen. Ésta sería la verdadera marca de la contemporaneidad. En la medida en que hallamos estas relaciones en el cine de Almodóvar, con sus personajes transitando por la soledad, tal cine es una herramienta de análisis de esta dimensión de nuestro tiempo. El director ahonda en la naturaleza humana, en sus contradicciones, en el afán de construirse, de comunicarse y de trascender. Quizá haya puesto de relieve unas constantes que han hecho que su cine cale en diferentes países. El director Jose Luis Garci ha declarado que ha visto a la gente aplaudir sus películas con igual entusiasmo en Nueva York que en Praga[6]. La condición de "universalidad" a la que hace referencia el PCIC quedaría así patente, en la medida en que las emociones sean universales.

Estos sentimientos pueden resultar asideros de los que echar mano para conectar con nuestros alumnos. El componente emocional, como ha demostrado reiteradamente la profesora Jane Arnold[7], es clave en la elaboración de materiales de E/LE. Con-

6. Tertulia del programa RTVE "Qué grande es el cine español" dedicado a *Mujeres al borde de un ataque de nervios* el 25-marzo-1996. Invitados: Antonio San José, Juan Cobos y Fernando Méndez Leite.
7. Por ejemplo en la ponencia con la que abrió este congreso "La enseñanza afectiva y efectiva".

forme vayamos conociendo los gustos e inquietudes de nuestros alumnos, el cine nos ofrece la posibilidad de seleccionar ciertos aspectos afines a ellos cuyo estudio sería como ponerles un espejo delante. Y en particular, el de Almodóvar con su mundo de sentimientos a flor de piel, de secretos que se aclaran, de soliloquios y de personas que se ayudan, conforma un amplio marco en el que el espectador se ve reconocido en alguna ocasión. El estudio de los espacios que hemos propuesto aportaría un enfoque nuevo para analizar estos ámbitos emocionales, cuyos franqueamientos y transiciones son casi un código y un símbolo del anhelo de acceder al otro.

Referencias Biblográficas

ÁLVAREZ MÉDEZ, N. (2002): *Espacios narrativos*, León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

AUGÉ, M. (2008 [1992]*): Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona: Gedisa Editorial.

BACHELARD, G. (1994 [1965]): *La poética del espacio*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.

BOURDIEU, P. (1991 [1980]): *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.

CASETTI, F; DI CHIO, F. (2010 [1991]): *Cómo analizar un film*, Madrid: Paidós Comunicación Cine.

CRESPO FERNÁNDEZ, A. (2012): *Explotación didáctica de material fílmico en el aula de E/LE: efectividad y afectividad del cine de Pedro Almodóvar*, Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.

CUETO, R. (ed.), *¿Qué he hecho yo para merecer esto?,* Valencia: Ediciones de la Filmoteca (Institut Valencià de Cinematografía Ricardo Muñoz Suay).

GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. (1996): *El texto narrativo*, Madrid: Ed. Síntesis.

LIPOVETSKY, G. (2006): *Los tiempos hipermodernos*, Barcelona: Anagrama.

MARTÍNEZ-CARAZO, C. (2013): *Almodóvar en la prensa de Estados Unidos*, Publicacions de la Universitat de València

MONTERO, R. (2013): *La absurda idea de no volver a verte*. Barcelona: Seix Barral.

MUÑOZ MOLINA, A. "La vida en las cosas". *Babelia*. [Consulta: 11-07-2009].

NEIRA PIÑEIRO, M.ª R. (2003): *Introducción al discurso narrativo fílmico*, Madrid: Arcolibros.

POLIMELI, C. (2004): *Pedro Almodóvar y el kitsch español*, Madrid: Campo de ideas.

SÁNCHEZ PÉREZ, F. (1990): *La liturgia del espacio*. Málaga: Nerea.

SEGUIN VERGARA, J. (2009): *Pedro Almodóvar o la deriva de los cuerpos*, Murcia: Tres Fronteras Ediciones. Monografías Filmoteca Regional Francisco Rabal.

URIÓS-APARISI, E. (2010): *Puro teatro: metáfora y espacio en el cine de Pedro Almodóvar*, Madrid: Ediciones Libertarias.

VAN GENNEP, A. (2008 [1969]): *Los ritos de paso*, Madrid: Alianza Editorial.

RTVE: *Colección dvd GRANDES PERSONAJES A FONDO. La memoria de las letras, las artes y las ciencias*. Madrid: Editrama. Volumen 27.

La enseñanza de ELE en África francófona desde la perspectiva de las creencias de los alumnos

André-Marie Mbadinga Mbadinga
Université Paris Ouest Nanterre La Défense - EA 369 Etudes Romanes

Mercè Pujol Berché
Université Paris Ouest Nanterre La Défense - EA 369 Etudes Romanes

El objetivo de nuestra contribución es analizar, a partir de las creencias de los aprendices, cuáles son *las representaciones de los alumnos neohablantes de Gabón* (4ème, equivalente a 2º de la ESO española, cuyas edades están comprendidas entre 12 y 20 años) sobre la enseñanza del español como segunda lengua extranjera. La finalidad es poner en evidencia las ideologías lingüísticas subyacentes en África francófona para comprender mejor la complejidad de las situaciones de enseñanza en medio plurilingüe y las especificidades de los contextos educativos africanos. Este país, como otras antiguas colonias francesas, adopta el mismo modelo educativo que Francia en el cual la tradición en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera se ancla en una metodología latina basada en la gramática y ésta en la traducción. Por dicha razón, la metodología que consiste en aprender la lengua usándola no está arraigada en la formación del profesorado que transmite a los alumnos sus mismas representaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, así como sobre el plurilingüismo ambiente que es ignorado y silenciado. Si bien es cierto que en la actualidad el rol del profesor ha ido cambiando a lo largo de las últimas décadas puesto que ya no es un simple transmisor de conocimientos, sino que se ha convertido en "consejero y en organizador de los aprendizajes" (Valenzuela 2010: 72), también es cierto que no todos los cambios se producen de la misma manera en todas las situaciones y no todos siguen el mismo ritmo de reformas y de transformaciones en los papeles otorgados a los docentes y a los dicentes. Este es el caso de Gabón, país que sigue ofreciendo una enseñanza de índole behaviorista, otorgando el "gran rol" al profesor y un rol relativamente pasivo al alumno, a pesar de algunas instrucciones procedentes del Ministerio de Educación nacional, como así se ha puesto de manifiesto en un trabajo publicado aquí mismo (Pujol Berché & Schummer, 2014).

Expondremos, en la primera parte, el marco teórico sobre las creencias y las ideologías lingüísticas para mencionar brevemente, en la segunda parte, la situación sociolingüística compleja de este país africano. En la tercera parte, se detallarán algunas instrucciones oficiales en cuanto a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua extranjera, se mencionarán asimismo algunos trabajos sobre dicha enseñanza llevados a cabo recientemente. Después de presentar, en la cuarta parte, el cuestionario sociolingüístico que han respondido 259 alumnos de centros públicos de Libreville, la capital del país, y de centros privados de Lambaréné, ciudad interior, en la quinta y última parte, discutiremos los resultados haciendo hincapié en el papel que juega la negación de las lenguas nacionales en el sistema escolar, sobre la percepción que tienen los hablantes principiantes de lo que es el aprendizaje del español como segunda lengua

extranjera, el papel de la lengua meta y de la traducción al francés, lengua mediadora, la representación sobre lo que es un buen profesor y los obstáculos y dificultades que estos jóvenes creen encontrar en tal aprendizaje. Lo que pone en evidencia el análisis de los cuestionarios está estrechamente relacionado con la invisibilidad de las lenguas gabonesas, las instrucciones oficiales y su poca permeabilidad en la formación del profesorado, la percepción del español como la lengua del inmigrante ecuatoguineano y las condiciones materiales en las cuales se lleva a cabo la enseñanza.

1. Marco teórico

Las investigaciones sobre las creencias de los alumnos respecto a lo que es una lengua extranjera y sobre su propio proceso de aprendizaje son abundantes (Jodelet 1984; Nespor 1987; Clandinin & Connelly 1987; Lewis 1990;Pajares 1992; Cambra 2003; Billiez 2004; Ramos Méndez 2007; Ellis 2008; Billiez & Millet 2010). Las representaciones y creencias abarcan una serie de conceptos interconectados entre sí, tales como imágenes, opiniones, prejuicios, actitudes, ideologías, percepciones. Tantos términos y otras tantas definiciones, aunque en muchas de ellas (Brown y Cooney 1982; Sigel 1985; Harvey 1986) se pone en evidencia que las creencias se infieren a partir de los discursos y/o de las acciones.

Las creencias son sistemas de representaciones que tienen raíces sociales y fundamentos culturales. Como en el caso de las representaciones y de las actitudes, las creencias nos orientan en nuestros pensamientos y en nuestras acciones y muchas veces los determinan.

Si tomamos la definición propuesta por Ramos Méndez podemos resaltar que, como los estereotipos, las creencias son relativamente estables y nos ayudan, a pesar de todo, a interpretar de forma relativamente rápida el mundo que nos envuelve:

> [...] las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que le rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello (Ramos Méndez 2007: 21).

Al ser construcciones sociales son transmitidas por la cultura, la educación y obviamente por la escuela. Podríamos afirmar que las creencias se encuentran imbricadas en la cultura de la que el individuo forma parte y que finalmente representan una parte de la tradición de aprender idiomas. Si es importante interesarse en las creencias de los alumnos es porque pueden influenciar en la apropiación de la lengua extranjera, "pueden influir en su motivación y expectativas hacia el aprendizaje y también en sus percepciones sobre lo que es fácil o difícil" (Ramos Mázquez 2007: 26). Tomando en cuenta el hecho de que la lengua es el lugar de la misma acción de los conflictos, de las actitudes y de las representaciones (Canut, 1998, 2002), nos parece pertinente poner de relieve los argumentos esgrimidos – opiniones y creencias - por los alumnos en cómo el conocimiento de lenguas, sean éstas las lenguas vernáculas, sean éstas el francés o el inglés, ayudan o no al aprendizaje del español.

2. Situación sociolingüística en Gabón

Desde que Gabón se independizó de Francia en 1960, la lengua francesa es la única lengua oficial, la lengua de la escuela y la única lengua de los aprendizajes. Esto en cuanto a la lengua oficial, pero como otros países de África central, el país reúne unas cincuenta lenguas vernáculas[1] (Idiata 2002) conocidas también bajo designaciones como lenguas nacionales, gabonesas, indígenas, locales. Aunque son lenguas maternas de buena parte de los niños, son lenguas "ignoradas", y por lo tanto no tienen cabida en el ámbito escolar.

En un trabajo anterior sobre el paisaje sociolingüístico de la clase (Mbadinga Mbadinga & Pujol Berché 2014), pusimos de relieve que para el 27% de los alumnos de Libreville el francés constituía su lengua materna, mientras que este porcentaje se reducía al 19% en Lambaréné.

A ello hay que añadir, como era de esperar, que la diversidad lingüística es más importante en Lambaréné que en Libreville, de modo que las lenguas maternas de los alumnos se distribuyen de la siguiente forma: el fang representa el 20% en la capital y 17% en la ciudad del interior, mientras que el ipunu es la lengua materna del 20% de los alumnos en esta última ciudad y del 15% en la capital y el myene es la lengua materna del 13% de los alumnos de la capital y el 8% en la ciudad del interior. Las otras lenguas vernáculas presentan porcentajes menores, respectivamente en Libreville y Lambaréné: el inzebi, el 9% y el el 6%; el gisir, el 3% y el 5%; el galwa, el 0% y el 4%; el isangu, el 1% y el 4%; el akele, el 1% y el 3%.

Esta situación sociolingüística compleja de la clase en la cual el plurilingüismo ambiente se restringe al francés en todo aquello que es institucional (escuela, administración, instrucciones oficiales) cuestiona lo transmitido por los discursos oficiales (Coste 2000; Dreyfus 2000; Rispail & Jeannot 2012), así como las relaciones entre las lenguas en contacto (Calvet 1987, 1997), sin olvidar que también interpela los aprendizajes de las lenguas extranjeras y las representaciones de los diferentes agentes de la clase (Castellotti 2009; Castellotti *et al*. 2010), como pueden ser los alumnos. Ante un patrimonio lingüístico rico, pero silenciado, las lenguas internacionales ocupan cada vez mayor lugar y el plurilingüismo latente está ahí sin que, ni por parte de las instituciones gubernamentales haya una política lingüística definida hacia las lenguas vernáculas[2], ni en la escuela una atención particular hacia las mismas.

3. Enseñanza-aprendizaje del español en las instrucciones oficiales

Como en Francia, en la enseñanza obligatoria gabonesa se contemplan dos lenguas extranjeras. Generalmente el inglés es la primera de ellas, mientras que el español ocupa la segunda posición y se aprende a partir de la clase de 4e (12-20 años de edad) que corresponde a 2° de la Enseñanza Secundaria Obligatoria española.

1. Aunque no todos los autores estén de acuerdo, podemos decir a grandes rasgos que Gabón cuenta con ocho grandes grupos étnicos compuestos cada uno de ellos de subgrupos lingüísticos (Idiata, 2007).
2. La Constitución dice que hay que preservarlas.

Según las instrucciones del Ministerio de Educación gabonés, hay que conseguir tres objetivos en la enseñanza de dichas lenguas: el lingüístico que abarca todo lo relativo al código (gramática, léxico, ortografía), el cultural que abarca lo que en Francia se designa como civilización (cultura e historia) y el comunicativo que abarca todo aquello que hace referencia al uso de la lengua (la lengua en situación).

Los dos primeros objetivos son obligatorios en el primer año de enseñanza de las lenguas extranjeras, mientras que el tercero es obligatorio a partir del tercer año. Ambos ámbitos –lingüístico y cultural- aspiran a dar a cada alumno, una vez acabado el segundo año de aprendizaje, una autonomía relativa de expresión oral y escrita, e incluso una formación humana que le permite orientarse y entender las mentalidades y culturas del mundo hispánico y del mundo hispanoamericano contemporáneos. Según Eyéang "hasta 1983, la enseñanza del español en Gabón se basaba sólo en los conocimientos de los profesores, a pesar de la existencia de textos oficiales sobre el tema. Los contenidos de los manuales (*Siglo veinte, Pueblo*...) servían de programas. En esa fecha, la preocupación de las autoridades fue subsanar el vacío institucional elaborando un marco único y riguroso, al cual debían someterse los profesores" (1992: 34[3]). Las cosas empezaron a cambiar un poco a partir de 1983 y frente a la ausencia institucional, las autoridades ministeriales decidieron buscar medios para reaccionar rápidamente, estableciendo un marco único y riguroso que debía ser seguido por todos los docentes.

Dicho marco fue designado como el "método del Instituto Pedagógico Nacional (I.P.N)"[4], un plan de referencia con recomendaciones[5] para cada curso, cuyo objetivo era dar a los alumnos elementos indispensables para la comprensión de los textos presentados en clase durante el primer año de aprendizaje de la lengua española[6].

Recientemente se observa, sin embargo, una serie de cambios en el discurso institucional gabonés respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Justamente aquí en este congreso, Eyéang (2014) precisa este cambio en estos términos: "Las instrucciones oficiales gabonesas proyectan organizar la enseñanza de las LE favoreciendo, entre otras innovaciones, la unión de los dominios cognitivo, afectivo y contextual. Integran también la progresión de los aprendizajes, la actitud del docente, el tratamiento del error, la evaluación y/o autoevaluación y la autonomía del alumno.

Con esta postura, el discente será, a partir de los rudimentos dados por el docente, capaz de construir sus propios conocimientos. Esta concepción de la enseñanza marca casi una revolución y coincide con las corrientes actuales en pedagogía".

Estos cambios en el discurso institucional todavía no han tenido repercusiones en las prácticas diarias de los docentes, ya que en clase se trabaja básicamente con textos y,

3. Nuestra traducción.
4. Este método fue preconizado por textos oficiales sobre la pedagogía del español. Apareció en las siguientes circulares: n°77-065 del 14/02/77 (B.O. n°7 del 24/02/77), n°77-158 del 28/04/77 (B.O. n°22 Bis del 09/06/77) y n°77-161 del 29/04/77 (B.O. n°22 del 09/06/77).
5. IPN (1990). *Espagnol instructions et programmes des classes de 4e et 3e*. Libreville, MEN/IPN-SRAES/ Département d'espagnol, 3-5.
6. Ministère de l'Education Nationale, "el Maestro", Libreville, *Bulletin de liaison des professeurs d'espagnol, n°4*, Mars 1987, 3-4.

por otro lado, hay resistencias por parte de los profesores en cuanto a la aplicación de algunos cambios pedagógicos utilizados hasta entonces[7]. Según subraya Messakimove (2009; Messakimove & Ibinga, 2014), "esa negación viene, sin duda, del hecho de no dar importancia a las necesidades de los alumnos en las planificaciones de sus clases (debido a sus creencias) [...] muchos profesores siguen practicando una enseñanza tradicional, donde el profesor toma las decisiones y el alumno ejecuta" (2014: 92).

4. Preguntas de investigación y datos

Para esta contribución, hemos querido responder a cinco preguntas. La primera de ellas es averiguar por qué aprenden español –motivación-. La segunda pone en relación las lenguas nacionales y su eventual ayuda al aprendizaje del español -ideología lingüística basada en la importancia de la lengua colonial-. La tercera está relacionada con las preferencias pedagógicas, es decir si prefieren una clase solo en español o una clase bilingüe francés-español -presencia de la L1 en clase-. La cuarta se refiera a los obstáculos que creen que hay que afrontar. La quinta intenta averiguar qué representación tienen de lo que es un buen profesor. Para ello hemos pasado un cuestionario sociolingüístico[8] a 259 alumnos principiantes de 4e gabonés (correspondiente al 2° curso de la educación secundaria obligatoria del sistema escolar español) en Libreville (102 alumnos) y en Lambaréné (157 alumnos). Queremos tener en cuenta dos parámetros, por una parte la titularidad de los centros -públicos y privados- y, por otra parte, la situación de los mismos -en la capital o en el interior-.

Esto obedece a dos razones fundamentales: por una parte al hecho de que en los centros públicos, el número de alumnos en las clases es más numeroso (se puede llegar a 80 alumnos en clase) que en los centros privados, las condiciones materiales son también más difíciles (falta de electricidad, por ejemplo, y el ausentismo mayor, llegando a proporciones muy importantes).

El factor capital *versus* resto del país, lo hemos tenido en cuenta por el hecho de que en la primera hay gran concentración de gentes de etnias y lenguas diferentes debido a las migraciones. En efecto, las capitales de los países en general y la de Gabón en particular reciben flujos migratorios importantes a causa de la urbanización y de factores económicos, lo que hace que las lenguas vernáculas vayan desapareciendo a favor del francés que es la lengua de intercomprensión entre las diferentes etnias, así como la lengua de intercomprensión entre personas de nacionalidades distintas. En cambio, en Lambaréné, a pesar de ser también una ciudad, confluyen menos emigrantes con lo cual el impacto del francés es menor y los alumnos siguen manteniendo contacto con las generaciones anteriores, lo que hace que se conserven más las lenguas autóctonas.

7. El arraigo de este enfoque tradicional lo comparten también otros países africanos como Camerún (Kem-Mekah Kadzue, 2014).

8. El cuestionario forma parte del corpus recogido en el marco de la tesis doctoral de A.-M. Mbadinga Mbadinga dirigida por M. Pujol. Los datos discutidos en el presente artículo no forman parte de la misma cuyo título es *Représentations et stratégies d'enseignement-apprentissge de l'espagnol en milieu exolingue: Le cas des hispanisants gabonais*.

5. Resultados

Nuestra primera pregunta hace referencia a la motivación. Como podemos observar en el cuadro número 1, a la pregunta n° 1 ¿Por qué aprendes español?, en la capital, donde los alumnos pueden elegir entre el latín y el alemán, la opción "belleza de la lengua" obtiene casi la mitad de las respuestas (46%). Este resultado viene corroborando esa ideología lingüística según la cual el español es una lengua bonita y además, fácil, como se ilustra en esta contestación: "el español es un idioma hermoso, fácil de aprender, y hay una posibilidad de elegir entre alemán y el latín[9]". Como en Lambaréné no tienen otra opción (el 41% responde que lo tienen como disciplina escolar), el 22% se ve motivado por el mimetismo del profesor y con un porcentaje algo menor, el 20%, porque le dará buenas perspectivas laborales. El profesor es por lo tanto un factor importante en el aprendizaje del alumno.

Recordemos que "implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno" es una de las nueve competencias del profesorado de lenguas extranjeras (cf. Instituto Cervantes, 2012).

Cuadro n° 1: Motivaciones para aprender español

	Libreville	Lambaréné
Belleza de la lengua	46%	17%
Disciplina escolar (cultura)	30%	41%
Efecto profesor "mimetismo"	11%	22%
Perspectivas laborales	13%	20%

En cuanto a las ideologías lingüísticas, la pregunta: ¿Piensas que tus lenguas maternas te ayudan a aprender español? Si sí, explica cómo, si no, di por qué, en el cuadro número 2 observamos las respuestas obtenidas, que hemos agrupado en tres categorías diferentes: a) no ayudan, b) ayudan, c) no ayudan a causa de su poco dominio.

Uno de los resultados más relevantes en ambas ciudades es que las lenguas vernáculas no ayudan al aprendizaje: el 81% de los alumnos de la capital así lo considera, mientras que un poco más de la mitad (el 51%) de los alumnos de la ciudad del interior comparte la misma opinión.

Del mismo modo que las lenguas nacionales van desapareciendo más rápidamente de la capital que de la ciudad del interior, este desuso va acompañado del hecho de que incluso pueden ser obstáculos al aprendizaje del español. La inmensa mayoría cree que no ayudan para nada, como así lo ponen de manifiesto las siguientes respuestas: "no tienen nada en común porque son diferentes: diferencia de código, de origen lingüístico y no tienen ninguna relación con la escuela", "no aporta nada", "mi lengua materna es diferente del español", "no, no tiene ninguna relación con la escuela",

9. Para facilitar la lectura, damos los ejemplos traducidos al español.

"no, mi lengua materna no puede ayudarme a hablar español tal vez si alguien habla en español y traduce en lengua materna esto puede entenderse, pero que una lengua materna me ayude a hablar el español es totalmente no". Se aduce, como podemos comprobar, al hecho de que estas lenguas no tienen nada que ver con la escuela y que por lo tanto no pueden ayudar en los aprendizajes que, por definición, se llevan a cabo en francés.

El porcentaje más elevado de alumnos de Lambaréné (el 19%) que opina que sí ayudan, puede interpretarse basándonos en dos razonamientos: a) están en contacto con las mismas y b) las pueden entener y/o hablar, aunque sea con niveles bajos. El 13% de los alumnos de Lambaréné, y sólo el 7% de los alumnos de la capital, dice que dominar sus respectivas lenguas maternas les ayudaría a comprender las lenguas extranjeras. Son conscientes, por lo tanto, de que al no dominarlas éstas no pueden constituirse en ayudas. Se trata también de poner de manifiesto una cuestión identitaria cuando escriben: "para aprender mejor una lengua extranjera, hay que comprender/dominar la suya/lengua materna".

Cuando se relacionan las lenguas vernáculas y el castellano, se acercan más de la primera lengua extranjera aprendida que de la segunda: "mi lengua materna no me ayuda en el aprendizaje del español ya que el fang concuerda más con el inglés que con el español", como si lo ya aprendido en inglés les acercara a su lengua materna.

Cuadro número 2:
Rol de las lenguas vernáculas en el aprendizaje del español, segunda lengua extranjera

Categorías	Libreville	Lambaréné
a) No ayudan	81%	51%
b) Ayudan	9%	19%
c) No ayudan a causa de su no dominio	7%	13%
d) Sin opinión	3%	17%

La ideología vehiculada en las afirmaciones de los alumnos en cuanto a la inutilidad de dichas lenguas hace que cada vez más se vayan utilizando menos. Estos comentarios de los alumnos aluden a varias consideraciones ideológicas: cuando dicen que no tienen nada que ver se privilegia la diferencia y, por lo tanto, no puede verse que hay cosas parecidas, universales o puentes que pueden tenderse de una lengua a otra. Cuando dicen que en ningún caso la lengua materna puede ayudar a aprender el español, subrayan el hecho de que son cosas bien diferentes. Es como si ir en bicicleta no ayudara a ir en moto.

La pregunta relacionada con las preferencias pedagógicas en cuanto a la utilización del francés y del español en clase, podemos observar en el cuadro número 3, que la preferencia es, sin lugar a dudas, la clase bilingüe (el 75% en la capital y el 72% en Lambaréné). La adhesión a cierto modelo pedagógico es, en nuestra opinión, un

indicador pertinente entre aquellos alumnos del menor esfuerzo y aquellos más audaces. Aquellos que eligen los cursos monolingües en español admiten que deberán hacer frente a problemas de comprensión.

Cuadro n° 3: Preferencias pedagógicas

	Libreville	**Lambaréné**
Bilingüe	75%	72%
Monolingüe	20%	18%
Sin opinión	5%	10%

Estos resultados casi idénticos en las dos ciudades demuestran bastante bien la posición axiológica sobre la interdependencia del francés con el español y el peso de la traducción en las clases. ¿Cuáles son, entonces, las ventajas y los inconvenientes de un tipo de clase u otro?

Las opiniones más numerosas de los alumnos en relación con las clases sólo en francés sostienen que "no tienen ningún sentido, es duro, es demasiado difícil, no es motivador, no es algo bueno ya que sin la otra lengua, no podemos aprender", o "si no hablara francés no entendería nada en español". Como era de esperar, el francés ocupa el gran lugar, como lengua de la escuela que es y que, además, es lengua materna de una buena parte de los alumnos, y que, por lo tanto, sirve de trampolín al aprendizaje del español.

Así lo vemos en el siguiente ejemplo: "por el contrario, el francés, sí ya que el francés es una lengua de base... si tú quieres por ejemplo traducir un texto para traducirlo necesitas el francés". Cuando se dice que el francés sirve porque "es una lengua de base" se está refiriendo a la lengua que es la base de los aprendizajes y de la traducción[10]. A esto se añade otra ideología que mantiene que los aprendizajes deben hacerse en una "lengua de cultura", lengua que sirve al mismo tiempo para la ascensión social mediante una lengua de prestigio, el francés, signo inequívoco de los lastres de la colonización. Aparte de adjetivos como "duro, difícil, desmotivador", podemos poner de relieve que los alumnos se confortan en la idea de que se aprende una lengua a partir de otra lengua; otros precisan que no han tenido nunca clases sólo en español y entre el 18% y el 20% de los alumnos reconoce que la clase monolingüe tiene ventajas como la curiosidad, el esfuerzo positivo, el acceso al vocabulario. Otros, aparte del vocabulario, encuentran en la pronunciación una buena herramienta pedagógica: "prefiero la clase hecha solo en español porque expresada únicamente en español es algo bueno para la pronunciación y el vocabulario".

En cuanto a los obstáculos mencionados, en el cuadro número 4 podemos observar que los contextuales son mayoritarios.

10. Recordemos que el sistema educativo gabonés, al igual que el francés, otorga un lugar muy importante a la traducción pedagógica como vehículo para aprender gramática.

Cuadro n° 4: Obstáculos del aprendizaje en Libreville y Lambaréné

	Libreville	Lambaréné
Obstáculos epistemológicos: es algo nuevo y difícil, comprensión oral y escrita	8%	9%
Obstáculos lingüísticos: conjugación y gramática, vocabulario, expresión oral y escrita	32%	45%
Obstáculos contextuales: poca práctica de ELE, materiales pedagógicos insuficientes, representaciones sociales de ELE desfavorables, huelgas, ausentismo	60	46%

En su conjunto, los obstáculos de aprendizaje van creciendo desde los epistemológicos pasando por las dificultades lingüísticas para alcanzar porcentajes máximos con los contextuales: 60% en Libreville y 46% en Lambaréné.

Al lado de la afectividad en el aula, el contenido del cuadro nos presenta dos ejes principales sobre los que se deben concentrar los esfuerzos: los lingüísticos y los contextuales.Cuando les preguntamos acerca de ¿qué es un buen profesor de idiomas?, más de la mitad de los alumnos (cuadro número 5), tanto en la capital como en la ciudad del interior (57% y 53% respectivamente), opina que tiene que ser un buen pedagogo. Es decir, "el que toma el tiempo para explicar, el que me ayuda, que es capaz de transmitir, el que puede ayudarnos a avanzar, el que facilita la conjugación, y que utiliza vídeos, etc".

Cuadro número 5. La percepción sobre el profesor

	Libreville	Lambaréné
Pedagogo	57%	53%
Autoritario	4%	4%
Experto casi nativo	7%	20%
Profesional	7%	14%
Sin opinión	20%	9%

Para la quinta parte de los alumnos de los centros privados, es un experto casi un nativo, o sea "el que domina su lengua y otros idiomas, que se siente español de pura cepa", y para un buen porcentaje, el 14%, tiene que ser un profesional. Dicho de otra forma, "el que ama a sus alumnos y su profesión, el que nos respeta, el que nos da la voluntad de estudiar el idioma, que nos anima, que es puntual, nos hace reír y que es simpático". Los alumnos de los centros privados opinan más que los de los centros públicos (en Libreville el 20% de los alumnos no tienen ninguna opinión). La figura del autoritario, es decir el que "obliga a estudiar, a aprender los verbos; el que nos obliga a hablar, que impone, el que es firme, que nos inculca conocimientos" presenta el porcentaje más bajo, un 4% en ambas ciudades. Los principiantes gaboneses tienen, como se puede

comprobar, altas expectativas de sus profesores: paciencia, planificación, creatividad, adaptación, motivación, conocimientos expertos de la lengua y de la cultura hispánica (aunque sobre todo de España y de la cultura de este país). Además, cuanto más se aleja de la capital mayor porcentaje de la experta obtenemos, 20% en Lambaréné. Esta diferencia notable tiene que ver, por una parte, con el acceso a muchos medios de comunicación en los grandes centros urbanos, medios que no tienen los alumnos del interior, y, por otra parte, podemos atribuirla a las diferencias de prácticas docentes.

En Lambaréné por ejemplo, el español sigue siendo una disciplina y no una elección. Por lo tanto, la motivación para el aprendizaje se basa en las estrategias socioafectivas «efecto maestro», el 22% *versus* el 11% en la capital. De hecho, la relación entre el profesor y el estudiante se caracteriza por un distanciamiento en la capital y una mayor proximidad en la ciudad del interior.

En ésta, el profesor se convierte en el único interlocutor referente, el único orador de la lengua meta. Su actitud en clase y después de ella puede apoyar o desmotivar. Estas cifras demuestran la importancia del profesionalismo y de las actitudes humanas del profesor en esos entornos socioculturales, ya que la quinta parte considera que el profesor debe ser experto y nativo. Creencia esta última que todavía sigue estando vigente en Gabón.

6. Conclusiones

Las actitudes de los principiantes en cuanto a su substrato lingüístico y el papel que éste desempeña en la enseñanza-aprendizaje del español excluyen el etnoplurinigüismo de la escena educativa, como reproducción del discurso colonial y de la política lingüística actual. Sus creencias ilustran el arraigo del método tradicional en un entorno social desalentador.

A pesar de tantos obstáculos epistemológicos, lingüísticos y contextuales, los principiantes gaboneses aprenden con entusiasmo el castellano a partir del francés. Pero para mantener su entusiasmo "necesitan verdaderos profesores de lenguas" que sepan combinar factores cognitivos, afectivos y contextuales. Con lo cual, para ser actores plurilingües, en un mundo mucho más abierto, hemos de proporcionar a los maestros y alumnos esquemas curriculares para poder trabajar las creencias. A pesar de que el francés y el español no gozan del mismo estatuto en el panorama sociolingüístico y socio-político de Gabón, ambos idiomas se vuelven indispensables para los principiantes gaboneses, ya que si se necesita tiempo para aprender un idioma, la larga escolarización en francés constituye un refugio, un trampolín, incluso su "lengua materna" para aprender el español en Gabón.

El contexto gabonés de aprendizaje de ELE se caracteriza por una práctica de lengua meta limitada al aula, las representaciones sociales negativas, la falta de materiales pedagógicos, huelgas permanentes, ausentismo y que sigue siendo relevante el papel del profesor. Como lo hemos subrayado más arriba, el método tradicional sigue siendo vigente. Tomando en cuenta estos factores contextuales, las necesidades de estos alum-

nos van más allá del aula porque crear condiciones sociales y académicas idóneas para el aprendizaje de idiomas es la tarea al gobierno, de los políticos y de la misma sociedad.

Tomando en cuenta los ejes de este XXV congreso dedicado a la «La enseñanza de ELE centrada en el alumno», notamos que desde el punto de vista de «los factores individuales que condicionan el aprendizaje» (primer eje), las creencias arraigadas de los alumnos en África francófona plantean una compleja problemática para producir herramientas.

En efecto, los didácticos en esos entornos deben elaborar herramientas que proporcionen cambios en el proceso de aprendizaje estableciendo puentes entre idiomas, alumnos, profesores e incluso entre el discurso oficial y las prácticas docentes. Así la cultura de enseñanza-aprendizaje que va cambiando con el tiempo incluiría la intercomprensión de lenguas para construir «la multicompetencia lingüística» tanto del alumno como de los profesores. Tal es el reto que tiene Gabón a la hora de introducir la autonomía de los alumnos en su sistema educativo.

Referencias Bibliográficas

BILLIEZ, J. (2004): «Il fallut apprendre à étudier les représentations», in GAJO, L.; MATTHEY, M.; MOORE, D.; SERRA, C. (eds.) (2004): *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés,* Collection: Langues et apprentissage des langues, Paris: Didier, 253-256.

BILLIEZ, J. & MILLET, A. (2010): «Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques», in CASTELLOTTI, V.; MOCHET, M-A. (dir) (2010): *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. MOORE, D. (coord.), Paris: Didier, ENSLSH, 31-49.

BROWN, C. A. & COONEY, T. J. (1982): "Research on teacher education: A philo-sophical orientation", *Journal of Research and Development in Education*, 15 (4), 13-18.

CALVET, J-L. (1987): *La guerre des langues et politiques linguistiques*. Paris: Payot.

CALVET, J-L. (1992): «La dynamique des langues au Sénégal (Dakar/Ziguinchor)», in BAGGIONI, D. *et ál*.: *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*. Paris: Didier Érudition, 83-139.

CAMBRA GINE, M. (2003): *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Editions Didier.

CANUT, C. (1998): *Imaginaires linguistiques en Afrique: actes du colloque de l'INALCO, 9 novembre 1996 attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique quelles notions pour quelles réalités ?*, Paris: L'Harmattan.

CANUT, C. (2002): «Langues et filiation en Afrique», *Les Temps modernes*, 620-621, 410-440.

CASTELLOTTI, V. (2009): *Langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.

CASTELLOTTI, V.; MOCHET, M-A. ; MOORE, D. (coord.) (2010): *Les représentations des langues et leur apprentissage : Références, modèles, données*. Paris: Didier.

CLANDININ, J. Y CONNELLY, F. M. (1987): "Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal", *Journal of Curriculum Studi*es, 19, 487-500.

COSTE, D. (2000): « Le déclin des méthodologies : fin de siècle ou ère nouvelle ? », *Mélanges CRAPEL*, n° 25, 199-212.

DREYFUS, M. (2000): « À propos de quelques situations de coexistence entre le français et les langues nationales en Afrique », DUMONT, P. (eds.): *La coexistence des langues dans l'espace*

francophone, approche macrosociolinguistique, *Actes des deuxièmes Journées scientifiques du Réseau de l'AUF Sociolinguistique et dynamique des langues* (Rabat, 25-28 septembre 1998).

ELLIS, R. (2008): "Learner Beliefs and Language Learning", in ROBERTSON, P., NUNN, R. & LINDLEY, D. *Innovation and Tradition, in ELT in the New Millennium*. *Asian EFL Journal,* Vol. 10, No. 4: Conference Proceedings Volume: The Asian EFL Journal Quarterly, 7-25.

EYEANG, E. (1997): "Enseñar y aprender español en un grupo grande de Enseñanza de Secundaria en Gabón", *Aula 9*, 1997, 253-267.

EYEANG, E. (2014): «La dimensión holística en el aprendizaje del español en la enseñanza reglada en Gabón", Morimoto, Y., Pavón, M.V. y Santamaría, R., (Eds.): *XXV Congreso de ASELE La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Universidad Carlos III, Madrid 17-20 de septiembre de 2014.HARVEY, O. J. (1986): "Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments", *Journal of Psychology*, 54, 143-159.
<http://www.stat-gabon.com/infoprat.php> (estadísticas del RGPH/ DGSEE, 1993, 15)

IDIATA, D-F. (2002): *Pourquoi le Gabon doit investir sur ses langues vernaculaires ?* Université d'Indiana.

IDIATA, D-F. (2007) : *Les langues du Gabon : données en vue de l'élaboration d'un atlas linguistique*, Paris: L'Harmattan.

INSTITUTO CERVANTES (2012): Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Madrid, Dirección Académica.

JODELET, D. (1984): « Représentation sociale : phénomènes, concepts et théorie », in MOSCOVICI, S. (eds.): *Psychologie sociale*, Paris: PUF, 363-384.

KEM-MEKAH KADZUE, O. (2014): «Creencias del profesorado/alumnado camerunés sobre el método de la enseñanza/aprendizaje de español como ELE», Morimoto, Y., Pavón, M.V. y Santamaría, R., (Eds.): *XXV Congreso de ASELE La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Universidad Carlos III, Madrid 17-20 de septiembre de 2014.

LEWIS, H. (1990): *A question of values*. San Francisco: Harper & Row.

MBADINGA MBADINGA, A-M. & MERCE PUJOL, B (2014): « Paysage ethnolinguistique de la classe : Réflexions sur le plurilinguisme et la compétence plurilingue en Afrique francophone. Le cas du Gabon », *Communication présentée au Colloque International: Inalco-Plidam: Politique et idéologies en didactique des langues : acteurs et discours,* Paris: Inalco, du 11-14 juin 2014.

MEN-IPN (1990): *Espagnol instructions et programmes des classes de 4e et 3e*. Libreville: MEN/IPN-SRAES/ Département d'espagnol.

MESSAKIMOVE, S. (2009): "Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español / LE". *marcoELE,* 9, Revista de didáctica ELE.

MESSAKIMOVE, S. y IBINGA, M. (2014): "Análisis de las necesidades de aprendizaje del discente gabonés de ELE para una adecuación de la enseñanza al perfil del alumno", Morimoto, Y., Pavón, M.V. y Santamaría, R., (Eds.): *XXV Congreso de ASELE La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Universidad Carlos III, Madrid 17-20 de septiembre de 2014.

NESPOR, J. (1987): "The role of beliefs in the practice of teaching", *Journal of Curriculum Studi*es, 19, 317-328.

PAJARES, M. F. (1992): "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research,* vol. 62, n.º 33, 307-332

PUJOL BERCHÉ, M & SCHUMMER, E. (2014) «El papel atribuido al alumno en la clase de principiantes de ELE en Gabón», Morimoto, Y., Pavón, M.V. y Santamaría, R., (Eds.): *XXV Congreso de ASELE La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Universidad Carlos III, Madrid 17-20 de septiembre de 2014.

RAMOS MENDÉZ, C. (2007): *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*, Madrid: Ed. CIDE/ Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), ASELE, 2007.; Colección Monografías, n° 10.

RISPAIL, M.; JEANNOT, C. et al. (eds.) (2012): *Esquisses pour une école plurilingue*. Paris, L'Harmattan, 2012.

SIGEL, I. E. (1985): "A conceptual analysis of beliefs", en SIGEL, I.E. (ed.): *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, 345-371.

VALENZUELA, O. (2010): «La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/Apprentissage», MORENO, P. (coord.): Les langues et les cultures en action : approches disciplinaires. *Synergies Chili*, n° 6, Santiago du Chili: Revue du GERFLINT., 73-86.

La adecuación de la enseñanza de ELE a las características del alumnado: el papel esencial del diagnóstico de dificultades y necesidades de aprendizaje del estudiante

Carlos Meléndez Quero
Université de Lorraine & CNRS, ATILF[1] (equipo Didactique des langues et sociolinguistique - CRAPEL), UMR 7118, Nancy, F-54015, France

1. Introducción

Este trabajo se centra en la importancia de enfocar la enseñanza del español como lengua extranjera en función del perfil y de las características del alumnado.

Partiendo de nuestra experiencia como Maestro de conferencias en la Universidad de Lorena, vamos a exponer los resultados de un trabajo de investigación centrado en el análisis de las necesidades de los estudiantes en términos de aprendizaje del español. Nuestro estudio está realizado sobre dos perfiles de alumnos de ELE: los de la *Escuela superior del profesorado y de la educación* (ESPE) de la Academia de Nancy-Metz que preparan una oposición para ser maestros de infantil y primaria, y los inscritos en *Métodos informáticos aplicados a la gestión de empresas* (MIAGE) en Nancy.

Tras unas consideraciones relativas al contexto institucional en el que tiene lugar la enseñanza de ELE en nuestro ámbito universitario, expondremos los resultados de un cuestionario efectuado a nuestros estudiantes francófonos, el cual nos ha permitido constatar la heterogeneidad de nuestros grupos de aprendientes de español y conocer sus dificultades en español, así como sus impresiones sobre la influencia (positiva o negativa) que su lengua materna (el francés) tiene para el estudio de ELE.

Asimismo, sirviéndonos de este diagnóstico de las características de nuestro alumnado, analizaremos la motivación de estos estudiantes para su aprendizaje del español y su opinión sobre la utilidad de la obtención de un diploma oficial de ELE para su futuro académico o profesional.

Resaltaremos igualmente el interés que tiene el diagnóstico de las expectativas y prioridades de los alumnos para fijar objetivos y actividades de aprendizaje pertinentes para su formación.

Finalmente, explicaremos las impresiones de estos aprendientes francófonos sobre los grupos de nivel en clase de ELE y sus representaciones en cuanto a los procesos y dispositivos de aprendizaje de una lengua extranjera en el aula y fuera de ella.

1. Agradezco a la UMR 7118 *Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française* (ATILF) la subvención concedida para presentar este estudio en el XXV Congreso Internacional de ASELE.

2. Marco institucional para la enseñanza de ELE

Antes de presentar los resultados del diagnóstico de necesidades y de expectativas de nuestros aprendientes de español, conviene recordar las circunstancias particulares que rodean a los estudiantes de la Universidad de Lorena sobre los que se basa nuestra investigación, así como la heterogeneidad de nuestros grupos de clase de ELE.

2.1. Los estudiantes de la ESPE de la Academia de Nancy-Metz

Situada en una posición geográfica estratégica excepcional (cf. Meléndez Quero 2013: 583-585), la región de Lorena se caracteriza por sus intercambios fronterizos con Bélgica, Luxemburgo y Alemania, y por el desarrollo de numerosos proyectos de cooperación interregional, especialmente franco-alemanes.

Más allá de la generalización del inglés como lengua extranjera, las políticas lingüísticas a favor del alemán (especialmente en las zonas fronterizas del departamento de la Mosela) tienen como consecuencia la inexistencia de centros educativos de primaria en Lorena donde se pueda impartir el español, aspecto que repercute en la motivación de nuestros estudiantes de la ESPE de la Academia de Nancy-Metz.

Esta situación contrasta con la formación de estos futuros maestros, que exige competencias en una lengua extranjera integradas en el diploma de máster mediante la acreditación de créditos E.C.T.S[2]. Concretamente, en nuestra formación de la ESPE de Lorena (http://espe.univ-lorraine.fr/), los estudiantes pueden optar entre cuatro lenguas (inglés, alemán, español e italiano), resultando el español la segunda más escogida en los centros con más alumnos (Nancy y Metz), por detrás del inglés y con un número de inscritos ligeramente superior al alemán[3].

El perfil de nuestros aprendientes de español de Máster 1 de la ESPE de Lorena destaca por su heterogeneidad. Buscando "diagnosticar el grado de preparación de los alumnos e identificar aquellos que precisen mayor atención" (Antón 2013: 179), el primer día de clase pedimos a los alumnos una ficha de entrada para que indiquen, además de sus datos personales, su formación académica previa y el número de años de estudio del español. La recopilación de estos datos nos ha permitido comprobar que la mayor parte proceden de la licenciatura de *Ciencias de lenguaje* (31.57%); en segundo lugar, el 18.42% vienen de *Lenguas, literaturas y civilizaciones extranjeras* (LLCE) en la especialidad de español; asimismo y en orden decreciente, encontramos estudiantes procedentes de licenciaturas relacionadas con las humanidades: *Ciencias de la educación* (10.52%), *Letras modernas* (7.89%) o *Lenguas extranjeras aplicadas* (LEA, con un 5.26% de estudiantes). La ausencia de una licenciatura específica para ser maestro explica la diversidad de estudios universitarios realizados previamente[4].

2. Cf. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid29063/questions-reponses-formations-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation.html>. Esta última reforma suprime la exigencia inicial de una certificación en LVE de nivel B2. Sobre los constantes cambios en las consignas ministeriales acerca de la exigencia de una certificación lingüística para los futuros maestros, véase Behra, Macaire, Meléndez Quero y Normand (2012).

3. Nos basamos para este estudio en los datos atingentes al curso 2013-2014, en el que tuvimos 19 alumnos inscritos en Metz y otros tantos en Nancy, frente a los 15 y 12, respectivamente, del alemán.

4. Además de las licenciaturas anteriores, encontramos dos alumnos procedentes de *Ciencias y técnicas de las actividades físicas y deportivas* (STAPS) y el resto (uno en cada caso) provienen de diferentes especialidades: *Historia*, *Historia del Arte*, *Sociología*, *Enfermería*, *Psicología*, *Comunicación*, *Administración Económica y Social* o *Tecnología*.

La diferente formación previa de nuestros alumnos confirma la polivalencia del maestro de primaria, que no ha de ser necesariamente especialista de lenguas extranjeras. Este aspecto provoca que el nivel de dominio de ELE y el tiempo dedicado al aprendizaje del español resulte muy desigual entre nuestros alumnos: mientras que el 57.89% de los alumnos han estudiado al menos ocho años el español (con una continuidad en colegio, instituto y universidad), el 34.21% han seguido entre cinco y siete años de clases de español (muchos de ellos no han tenido clases en su etapa universitaria, por lo que llevan varios años sin trabajar la lengua) y el 7.89% de únicamente han cursado dos o tres años de español.

2.2. Los estudiantes de la MIAGE

Por su parte, los estudiantes inscritos en la especialidad de *Métodos informáticos aplicados a la gestión de empresas* (MIAGE) tienen cursos de lengua extranjera durante tres cursos universitarios: L2, L3 y M1. Además del inglés como primera lengua extranjera, la formación MIAGE exige el estudio de una segunda lengua extranjera, entre el español o el alemán (cf.: http://www.univ-lorraine.fr/miage).

La ausencia del italiano como segunda lengua en la MIAGE provoca que una minoría de estudiantes que solo han estudiado dicha lengua durante sus estudios deban matricularse en español o alemán, siendo la lengua española la más escogida por estos alumnos, debido a sus raíces latinas compartidas. Por otro lado, en tercer año de la licenciatura, la formación MIAGE recibe nuevos alumnos procedentes de Institutos Universitarios Tecnológicos (IUT), los cuales no siempre han cursado español en el año anterior a su entrada en la MIAGE.

Centrándonos en los estudiantes de L3 de nuestras clases de español, hemos constatado que, al igual que sucedía con los alumnos de la ESPE, el nivel lingüístico del grupo resulta bastante heterogéneo. Si bien ningún estudiante ha seguido formación especializada en lenguas (todos pertenecen al sector LANSAD), la mitad ha tenido continuidad de estudio del español desde la secundaria hasta la universidad (incluyendo el año de L2), mientras que el resto ofrece dos perfiles diferenciados: de una parte, alumnos que han trabajado el español en el colegio y/o instituto hace años, pero sin clases en los últimos dos años de universidad; de otra parte, alumnos que habían estudiado italiano como LV2 en secundaria y que, al no poder continuar en la MIAGE, se matriculan en español en la L2 o, incluso, en algún caso esporádico (los procedentes de IUT), se inscriben por primera vez en español en el curso de L3[5].

A pesar de esta heterogeneidad, el equipo pedagógico de profesores de ELE de la MIAGE ha renunciado en el año 2013-2014 a la creación de grupos que mezclen en una clase a alumnos de diferentes promociones (L2, L3 y M1), pues se busca una progresión estructurada en lengua que permita a los estudiantes inscritos en la MIAGE avanzar en

5. No obstante, pese a las dificultades inherentes a su falta de formación previa, este perfil de estudiantes tiene gran interés y motivación, lo que facilita su aprendizaje del español.

el estudio del español (L2>L3>M1) con cursos con objetivos diferenciados[6], y se intenta promover el trabajo cooperativo entre alumnos que permita a aquellos con nivel más alto ayudar a avanzar a aquellos con dificultades.

Por otra parte, para permitir a los alumnos progresar y completar su aprendizaje en español[7], se pone a su disposición un centro de recursos accesible en línea (http://espe.univ-lorraine.fr/autoflangues/) para trabajar en el aula (se permite el uso de ordenadores en clase) y fuera de ella las competencias de comprensión y expresión orales y escritas en español[8]. Así, cada alumno puede encontrar actividades de aprendizaje adaptadas a su nivel y a sus necesidades, aspecto sobre el que nos detendremos a continuación.

3. Análisis de las necesidades, expectativas y creencias del alumnado de ELE

Para enfocar la enseñanza de ELE a nuestros estudiantes de español de la ESPE y de la MIAGE, hemos utilizado un cuestionario anónimo (cf. anexo 1) que tiene por objeto sondear a los alumnos y recoger sus opiniones acerca de sus dificultades en español y la influencia de su lengua materna para el aprendizaje del español, su motivación, sus expectativas de actividades y objetivos de aprendizaje y sus representaciones sobre la organización de los grupos de lengua y otros dispositivos de aprendizaje[9].

Dicho cuestionario se articula en torno a preguntas de respuesta abierta, las cuales tienen por objeto la búsqueda de información cualitativa para profundizar en las impresiones del alumnado. Veamos los resultados de nuestra experimentación.

6. Principalmente, el curso de L2 sirve para revisar o refrescar las bases de la lengua española a aquellos que ya han estudiado español en colegio y/o instituto y permite a los debutantes comenzar el español con clases de nivel inicial; posteriormente, el curso de L3 se divide en dos partes: el primer semestre sirve para refrescar lo visto en el año previo y facilita la inserción de los nuevos estudiantes en la MIAGE, mientras que el segundo semestre (con un grupo de nivel ya más homogéneo) permite empezar a abordar contenidos de especialidad, así como la temática relacionada con el mundo del trabajo (redactar un CV, escribir una carta de motivación, pasar una entrevista de trabajo, escribir o responder a correos electrónicos, comunicación telefónica, etc.). Finalmente, en el curso de M1 se avanza en contenidos orientados hacia el mundo de la informática y se orienta, a aquellos que lo deseen, a preparar los exámenes de algún diploma oficial de español (CLES, DELE, etc.), ofreciéndoles la información necesaria sobre las evaluaciones existentes en el mercado francés (cf. Meléndez Quero 2012a).
Las perspectivas para el 2014-2015 son ligeramente diferentes pues el número muy reducido de alumnos inscritos en L2 y el alto número de nuevos alumnos de L3 procedentes de un concurso externo (sin paso previo por la MIAGE) provocaba un desequilibrio muy importante en cuanto a la talla de los grupos. Por este motivo, nos hemos visto obligados a juntar en una clase L2-L3 a todos aquellos que inician el español en la MIAGE (los estudiantes de la L2 y los recién llegados en L3). No obstante, los antiguos alumnos L2 de la MIAGE siguen la progresión prevista pasando al grupo de L3, con la idea de guardar una continuidad en el aprendizaje del español según los objetivos previstos.
7. Gracias a las peticiones del equipo pedagógico, en el presente curso académico 2014-2015, el volumen horario de la LV2 en la MIAGE ha aumentado a 40 horas anuales y, además, la evaluación del español ha conseguido por fin obtener el mismo coeficiente que en inglés, aspecto que provocará una dedicación mayor de los estudiantes.
8. Se privilegia, entre otros, el uso de páginas como *Gram@clicando* (<http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/fr_default.htm>) para la revisión de cuestiones gramaticales (morfología verbal, preposiciones, determinantes, género, etc.) o la de *Fonética. Los sonidos del español* (<http://www.uiowa.edu/-acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>) para mejorar la pronunciación de aquellos sonidos que causan problemas a nuestros estudiantes francófonos.
9. El cuestionario se ha distribuido de forma presencial para resolver las dudas de los alumnos con respecto al tipo de información requerida en cada apartado. Frente a la posibilidad de pasar una encuesta oral que implicaría respuestas más improvisadas, nos hemos decantado por emplear un cuestionario escrito que permitiera a nuestro alumnado expresarse de forma anónima con mayor tranquilidad y llevar a cabo una mayor reflexión personal sobre su aprendizaje del español como lengua extranjera.

3.1. Dificultades en ELE e influencia del francés como la lengua materna

Las primeras dos preguntas (cf. anexo 1) tienen por objeto confirmar o rectificar la hipótesis según la cual estos estudiantes francófonos se sienten más confiados en las actividades de comprensión (especialmente, escrita) por la influencia positiva de su lengua materna y ofrecen una mayor inseguridad en las competencias de expresión por las interferencias de su lengua materna y el diferente sistema fonológico y patrones entonativos del español y el francés (cf. Meléndez Quero 2013 o Torres Martínez 2012).

3.1.1.

Efectivamente, el análisis de los datos recogidos revela que los mayores problemas señalados por nuestros estudiantes de español de la ESPE y la MIAGE apuntan a las competencias de expresión oral y escrita. Lógicamente, como aprendientes no especializados en lenguas extranjeras, su dificultad principal es conversar con fluidez y espontaneidad sin detenerse para traducir cada palabra o expresión que quieren utilizar en lengua extranjera. Más allá de esta dificultad intrínseca a aprendientes de niveles no avanzados[10], por su condición de estudiantes francófonos, reconocen dificultades en la pronunciación de aquellos sonidos consonánticos del español inexistentes en francés (en particular, cuando una palabra combina el sonido velar fricativo sordo de las letras *ge* (grupos *ge-*, *gi-*) y *jota* con los sonidos vibrantes –simple y múltiple– de *erre*: *Jorge*, *jarra*, *roja*, *joroba*, etc.), así como para distinguir la entonación de palabras agudas, llanas y esdrújulas. Este último aspecto repercute en la expresión escrita, puesto que muchos alumnos francófonos tienen dificultad para escribir los acentos gráficos, al no ser siempre capaces de identificar la sílaba tónica de una palabra del español[11].

Asimismo, la percepción de nuestros alumnos sobre sus carencias en la expresión oral y escrita hace referencia a la falta de un repertorio de vocabulario básico y a la conjugación de verbos irregulares, especialmente en pasado simple (tiempo poco natural a los francófonos, que crea problemas de diferenciación con el pretérito compuesto).

El análisis de las respuestas de nuestros aprendientes a la cuestión de sus dificultades en español (cf. pregunta 1 del cuestionario en anexo final) revela otro dato interesante: estos estudiantes no son conscientes de los problemas que pueden tener en el nivel morfosintáctico, en relación al diferente régimen preposicional o género gramatical de determinadas palabras en francés y en español (cf., al respecto, los estudios de Losana

10. Muchos estudiantes reconocen no haber tenido muchas ocasiones de interactuar oralmente durante sus estudios previos de español, por lo que afirman tener poca confianza al hablar en esta lengua.

11. Cabe recordar que en francés la acentuación prosódica recae en la última sílaba de la palabra y que, además, las normas de acentuación gráfica difieren de las del español, en tanto que no responden a una representación gráfica del acento de intensidad, sino que obedecen a diferentes criterios (apertura vocálica, desaparición de antiguas vocales o consonantes, etc.) que permiten marcar tres tipos de acentos gráficos (agudo, grave y circunflejo). Sobre este aspecto, véase Torres (2012: 244-246). Por otra parte, estos datos confirman el estudio de Meléndez Quero (2013) centrado en la influencia del francés como lengua materna para el aprendizaje de ELE, donde se lleva a cabo un análisis pormenorizado de las dificultades del español para hablantes de francés, atendiendo no solamente a los niveles fonético-fonológico y gráfico, sino también morfosintáctico y léxico. Sobre los problemas de los francófonos en el estudio de ELE, véase, asimismo, Izquierdo (2007 y 2010) o Losana (2003).

2003: 4-10 y 44-49, Izquierdo 2007: 32-46 y 2010: 22-27 y 92-100 y, especialmente, Meléndez Quero 2013: 589-591, basado en este perfil de estudiantes francófonos)[12].

3.1.2.

En líneas generales, la influencia del francés como lengua materna para el aprendizaje del español (pregunta 2 del cuestionario en anexo) es percibida de forma positiva por nuestros estudiantes, los cuales reconocen no tener excesivos problemas en los ejercicios de comprensión escrita en español debido a la transparencia de muchas palabras del francés y del español (cf. Meléndez Quero 2013: 585-586)[13].

Ahora bien, para nuestros estudiantes francófonos, estas semejanzas en el nivel léxico resultan menos evidentes en los ejercicios de comprensión oral debido a los diversos patrones entonativos y la distinta pronunciación de ciertas consonantes de una lengua a otra.

Por otro lado, nuestros alumnos son conscientes de que, si bien el hecho de ser francófonos les ayuda a comprender documentos del español, las semejanzas léxicas entre ambas lenguas pueden ser un arma de doble filo, que puede llevar a la creación de falsos amigos, a la generalización de reglas de construcción del francés al español que conllevan la creación de barbarismos y galicismos, o a errores ortográficos, como la escritura de palabras con consonantes dobles por analogía del francés.

3.2. Motivación y prioridades de los estudiantes de ELE

La motivación es un factor fundamental en el estudio de una LE/L2, con incidencia directa en los resultados obtenidos por los aprendientes (cf., al respecto, el estado de la cuestión de Zenotv 2012). Por ello, la pregunta tercera del cuestionario (cf. anexo) busca determinar la percepción del español de nuestros alumnos y se centra en para qué quieren aprender esta lengua y cuáles son sus prioridades al integrar una clase de ELE.

12. Precisamente, para facilitar el diagnóstico individualizado de las dificultades del alumnado, en la ESPE se utilizan las primeras clases de español para realizar un test de posicionamiento inicial, el cual permite una corrección detallada en la que el docente explica a cada alumno los problemas advertidos. Partiendo de una perspectiva que considera que "las faltas y los errores pertenecen al proceso de aprendizaje" (Vázquez 2009b), se busca una toma de conciencia de cada estudiante de sus errores y dificultades en español y una mejor comprensión de la causa u origen del error, motivado, en ocasiones, por la interferencia que la lengua materna (francés) puede tener en su aprendizaje del español. Asimismo, entendiendo el error como una oportunidad para aprender, a lo largo del curso se llevan a cabo diferentes ejercicios de evaluación individual y colectiva con los alumnos de la MIAGE; estos ejercicios tienen por objeto diagnosticar las dificultades y errores más habituales, aspecto que permite visualizar los puntos problemáticos a mejorar en el aprendizaje de ELE.
Junto a estas formas de evaluación, se promueven, en la medida de lo posible, otras formas de evaluación alternativa, como la evaluación por parte de los propios compañeros y la autoevaluación de cada alumno mediante el uso de nuevas tecnologías, la cual "es una técnica eficaz para concienciar al alumno sobre su progreso y potenciar autonomía y responsabilidad en el proceso individual de aprendizaje" (Antón 2013: 59). Lógicamente, el papel del docente en estas situaciones de evaluación cualitativa resulta fundamental en tanto que debe estar disponible para resolver cualquier duda o dificultad que pueda aparecer y para comprobar posteriormente las correcciones de los alumnos.
Para un análisis del concepto de error y su influencia en el aprendizaje, véanse Fernández (2002) y Vázquez (2009a). Cf. asimismo Bourbon (2014) sobre la corrección de errores en el aula.
13. Para nuestros aprendientes, se trata de dos lenguas romances próximas que comparten reglas de construcción y la raíz de muchas palabras, característica que facilita la comprensión de textos escritos en español. De hecho, llegan a afirmar que el dominio del francés como lengua materna les ayuda a traducir muchas palabras del español, a pesar de no conocerlas anteriormente.

De una parte, teniendo en cuenta que nuestros estudiantes de la ESPE de Lorena no pueden ejercer como maestros de ELE en su futuro profesional, las razones de su elección del español son principalmente afectivas y están relacionadas con una percepción muy positiva tanto de la lengua española como de sus hablantes. Así, entre las respuestas de nuestros aprendientes encontramos actitudes favorables hacia el español, a la que consideran una "lengua bella" ("más que el alemán", citando literalmente las palabras de un estudiante), "armoniosa", "melódica", "linda", "bonita para hablar" o "agradable de escuchar y hablar". Además, algunos estudiantes muestran vínculos afectivos al señalar que les gusta "el país", así como "la cultura española y de América latina", destacando igualmente un interés por conocer "otra cultura, otra manera de ver las cosas, de pensar". Siguiendo a Moreno Bruna (2014: 15), podríamos apuntar a una "motivación integradora" de este público, la cual "se relaciona con el deseo del estudiante por identificarse, interactuar, e incluso integrarse a veces (...) con la comunidad lingüística de la lengua en cuestión". La actitud positiva de estos aprendientes hacia el español y sus hablantes se manifiesta en un deseo de aprender o mejorar en su dominio de ELE para poder "comunicar con hispanohablantes", ya sea en estancias cortas (alguno afirma querer aprender español para "poder viajar a España o América Latina") o incluso con la perspectiva de "poder vivir en España algún día".

Por su parte, si bien una parte del alumnado de la MIAGE tiene como objetivo prioritario participar en una conversación con españoles o hacer encuentros con hispanohablantes, la motivación principal de este perfil de estudiante es de tipo instrumental, la cual según las palabras de Moreno Bruna (2014: 14-15), "se caracteriza por un objetivo práctico que el estudiante tiene y lo motiva a estudiar la lengua, como por ejemplo obtener un diploma, encontrar empleo, etc.". Más allá del interés del español como medio de comunicación durante viajes de ocio y de algún caso esporádico que reconoce tener orígenes españoles, estos alumnos destacan la utilidad del español con fines profesionales, para trabajar o hacer prácticas en un país hispánico o para establecer intercambios comerciales con otros clientes en el ámbito de la empresa; conscientes de la difusión internacional del español, este perfil de estudiantes reconoce que el aprendizaje del español puede ampliar sus posibilidades de encontrar trabajo[14].

Asimismo, teniendo en cuenta la importancia que la obtención de un diploma oficial de una segunda lengua extranjera puede tener en el ámbito académico y profesional, durante las clases del Máster de la MIAGE se facilita toda la información atingente a los diplomas de ELE existentes en la actualidad (cf. el trabajo de Meléndez Quero 2012a), buscando que la preparación a una certificación externa puede convertirse en una motivación adicional para implicarse en el aprendizaje del español[15].

14. Precisamente, por este motivo, el segundo semestre con los estudiantes de la L3 de la MIAGE se orienta al mercado laboral y la búsqueda de empleo: redacción de un currículum vítae, de una carta de presentación, desarrollo de una entrevista oral de reclutamiento para obtener un puesto de trabajo, etc. Esta motivación intrínseca permite definir una meta del aprendizaje de ELE y superar la falta de entusiasmo inicial de algunos estudiantes que reconocen haber integrado la clase de español porque no han podido escoger el italiano o porque prefieren la lengua española a la otra LV2 ofertada (el alemán), que les parece menos agradable y más complicada.

15. En una investigación realizada sobre diferentes perfiles de estudiantes de ELE de la región de Lorena (cf. Meléndez Quero 2014) tuvimos la ocasión de constatar que el 62.86% de los alumnos de la MIAGE (de los cursos de L3 y M1) consideraban útil para su formación la obtención de un certificado oficial que les permitiera acreditar de forma objetiva, fiable y segura sus competencias en ELE en aras de poder presentar dicha certificación a la hora de buscar un empleo o de demostrar su nivel de lengua en contextos profesionales. Este interés contrastaba con la falta de información de tales estudiantes sobre tales diplomas: de hecho, según los datos de dicho estudio, únicamente el 8.57% de estos estudiantes de la ESPE conocían previamente la existencia de alguna certificación externa, motivo que nos condujo a presentar tales diplomas durante nuestros cursos de español.

Por otro lado, nuestros alumnos de español de la ESPE son conscientes de la necesidad de obtener créditos que acrediten su dominio de una lengua extranjera durante el Máster profesional, circunstancia que implica una meta para el aprendizaje del español[16]. Por ello, más allá de los vínculos afectivos con el español, una parte de nuestros estudiantes se decantan por el español antes que por el inglés, el alemán o el italiano (las otras lenguas ofertadas en la ESPE de Lorena) por cuestiones prácticas, al considerar que su nivel en estas lenguas es inferior al que poseen en español y que, por lo tanto, les resultaría más difícil obtener tales créditos de LE.

3.3. Actividades y contenidos para el aprendizaje de ELE

Con la perspectiva de adaptar la formación a las necesidades y expectativas de nuestros estudiantes de ELE, hemos querido conocer sus propuestas para desarrollar sus competencias (orales y escritas) en español, así como los contenidos que les gustaría trabajar en su aprendizaje del español (cf. preguntas 4 y 5 del cuestionario en anexo)[17].

3.3.1.

En lo que concierne a las actividades de aprendizaje, nuestro alumnado coincide en la necesidad de interactuar en español con otras personas (nativos y no nativos) para cumplir tareas en situaciones próximas a su realidad profesional[18].

Nuestros alumnos de la MIAGE afirman estar interesados en reforzar el tiempo dedicado a las competencias de comprensión y expresión oral en clase para realizar intercambios conversacionales (varios alumnos reconocen que viajar a un país hispanohablante podría ser un complemento ideal a sus estudios de español). Además de efectuar diálogos en torno a temas de su especialidad, son conscientes de la importancia de adquirir un vocabulario específico a su formación, por lo que se muestran partidarios de trabajar también con textos especializados en el ámbito informático.

Los alumnos de la ESPE otorgan la prioridad a la interacción oral, si bien los que llevan años sin practicar el español afirman necesitar revisar las reglas gramaticales y el vocabulario básico para pasar progresivamente a actividades de producción.

Junto a ejercicios individuales de entrenamiento a la práctica oral, privilegian los debates e intercambios orales (toda la clase o en pequeños grupos) en los que deben defender con argumentos y ejemplos un punto de vista sobre un tema de actualidad, a ser

16. Los múltiples cambios ministeriales relativos a la exigencia de una certificación oficial que permita acreditar el nivel en lengua extranjera de los futuros maestros explica que casi dos terceras partes (63.83%) de los estudiantes de la ESPE entrevistados en el curso 2013-2014 (cf. Meléndez Quero 2014) reconozcan la utilidad de la obtención de un diploma oficial en LVE, si bien la falta de obligación actual de poseer una certificación ha reducido considerablemente el número de inscripciones a evaluaciones certificativas externas, como el CLES.

17. Compartimos con Antón (2013: 79), la idea de que "los modelos de evaluación basados en el aprendizaje de los estudiantes son beneficiosos tanto para alumnos como para profesores ya que los procesos de autodefinición y establecimiento de objetivos favorecen la reestructuración del currículo y la experimentación pedagógica".

18. Conscientes del cambio de paradigma actual enfocado a la acción, nuestro alumnado está interesado en una metodología activa que les permita ser capaces de desenvolverse en la lengua meta (el español) para poder gestionar o resolver situaciones en el marco de una situación real. En este sentido, la preparación a las pruebas del certificado CLES (<http://www.certification-cles.fr/) resulta un entrenamiento bastante adaptado a estas actividades, puesto que dicho certificado exige la realización de una serie de micro-tareas insertas en el marco de una situación realista.

posible, relacionado con el mundo de la educación. Para mejorar su fluidez en español consideran también importante hablar fuera del aula con otros estudiantes de español o con hispanohablantes. En este sentido, una prioridad de nuestra formación es orientar a los estudiantes sobre las posibilidades del centro de lenguas de la Universidad donde se llevan a cabo sesiones de conversación en español y, especialmente, sobre las aplicaciones en línea de nuestra página de autoformación en lenguas (http://espe.univ-lorraine.fr/autoflangues/) para interactuar en español o conocer hispanohablantes con quienes mantener una correspondencia para mejorar la expresión escrita[19].

3.3.2.

En cuanto a los contenidos demandados por nuestros estudiantes destaca el dominio del vocabulario especializado y del metalenguaje propio a su futura actividad profesional. Así los estudiantes del máster de la ESPE que preparan una oposición para ser maestros se interesan por temas relacionados con la escuela y con la educación infantil y primaria, valorando el componente lúdico en el aprendizaje de una lengua a niños (con canciones, juegos, etc.) y el vocabulario específico a los programas de primaria (relacionados con los campos léxicos de la persona, la vida cotidiana y el entorno geográfico y cultural del niño). Más allá del refuerzo de la práctica de ELE, el segundo año del máster ofrecemos a los alumnos una clase de didáctica que completa su formación y que les orienta metodológicamente sobre los programas oficiales, las fases de preparación y organización de unidades didácticas y clases de ELE para niños, la lengua usada en el aula o los recursos y materiales empleados.

Por su parte, los estudiantes de la MIAGE desean ampliar su vocabulario base de la lengua estándar con un aprendizaje del vocabulario técnico propio a su formación. Así, además de enseñar a nuestro alumnado a redactar documentos necesarios en el proceso de búsqueda de empleo (CV, carta de motivación, etc.) y de prepararlos a realizar presentaciones orales y a entrevistas de selección de personal para unas prácticas o trabajos en el extranjero, en el Máster 1 se busca desarrollar competencias profesionales mediante la enseñanza del vocabulario ligado a las nuevas tecnologías y la informática.

3.4. Representaciones y creencias del alumnado sobre dispositivos de aprendizaje

Para completar nuestra investigación hemos indagado sobre la opinión de los estudiantes con respecto a la creación de grupos de nivel en clase de lengua (pregunta 6 del cuestionario) y a sus creencias sobre los dispositivos de aprendizaje (pregunta 7).

3.4.1.

Teniendo en cuenta que tanto nuestras clases de la ESPE como de la MIAGE agrupan a alumnos con diferente experiencia previa en el estudio del español, hemos querido conocer sus impresiones sobre la dinámica de un grupo de lengua heterogéneo.

19. Nuestro papel como guías del aprendizaje consiste en aconsejar a los alumnos de ELE a encontrar los recursos más adaptados a sus necesidades. Sobre las posibilidades de este centro de recursos en línea, véanse Meléndez Quero (2012b) y Normand (2012).

En general, la acogida de estos grupos ha sido favorable. De una parte, los estudiantes de la ESPE son conscientes de proceder de especialidades diferentes y de que su dominio del español varía según sus estudios previos. No obstante, consideran esa diversidad lingüística una oportunidad para el aprendizaje del español. Los estudiantes con mayores dificultades consideran un reto y un desafío integrar una clase en la que hay estudiantes con mejor nivel, pues estos últimos pueden "tirar de ellos" y ayudarles a progresar más rápidamente (facilitando la autocorrección y haciendo el que el nivel general del grupo aumente)[20]. Por su parte, los estudiantes con un nivel intermedio o avanzado reconocen que la discriminación "en grupos de buenos y débiles" no es siempre positiva y que la polivalencia de su formación implica que puedan encontrar en clase alumnos no especializados en el estudio de ELE; aunque tienen una buena actitud para colaborar con sus compañeros, consideran igualmente que su aprendizaje en español podría verse frenado (algunos vienen de licenciaturas especializadas en lenguas extranjeras, como LEA o LLCE), por lo que necesitan fijarse nuevas metas en español: por este motivo, aconsejamos a este perfil de estudiantes la preparación a exámenes oficiales para acreditar su nivel en ELE.

En líneas generales, los estudiantes de la MIAGE de nuestro grupo de L3 también reconocen los beneficios de una clase heterogénea en la que se facilita la colaboración y ayuda mutua entre aprendientes de diferente nivel, destacando el interés de participar en proyectos que faciliten el trabajo cooperativo. Aprecian el esfuerzo realizado para permitir una continuidad (L2>L3>M1) en los aprendizajes de español durante su paso por la MIAGE y reconocen que la idea de revisar ciertos puntos gramaticales en el primer semestre permite a aquellas personas en dificultad partir con "una buena base" para abordar objetivos más ambiciosos en el segundo semestre y "viene bien" a los estudiantes de nivel superior para "volver sobre puntos o aspectos que habrían podido olvidar". Finalmente, algunos estudiantes reconocen que "es una pena que haya tanta diferencia de nivel en licenciatura" y que hay que tener cuidado al mezclar a los estudiantes, puesto que algunos debutantes pueden estar "bloqueados" o "estresados" al hablar ante estudiantes aventajados con mayor práctica en español.

3.4.2.

Nuestro sistema educativo recibe a alumnos con nivel de entrada en el curso de español lengua extranjera muy diferente. Ante la complejidad de esta situación, ofrecemos una metodología de aprendizaje innovadora, favoreciendo la autonomía del alumno mediante un dispositivo de aprendizaje en autoformación que le permite trabajar fuera del aula con recursos en línea (cf. http://espe.univ-lorraine.fr/autoflangues/), ya sea para completar su formación presencial o como alternativa al trabajo en el aula (esta opción únicamente abierta en la ESPE)[21].

20. Para estos aprendientes lo importante es que los conocimientos de los alumnos aventajados puedan ser aprovechados para dinamizar el ritmo del curso y las actividades de aprendizaje propuestas (diálogos, debates, etc.), promoviendo el trabajo cooperativo de los estudiantes en pequeños grupos de nivel heterogéneo y facilitando la colaboración entre ellos.
21. Este dispositivo está basado en los trabajos en aprendizaje autodirigido del equipo de investigación *Didactique des Langues et Sociolinguistique - CRAPEL* (http://www.atilf.fr/spip.php?article811) y pretende que el alumno aprenda a aprender, al mismo tiempo que aprende en lengua extranjera (cf. los trabajos de Holec 1990, Meléndez 2012b o Normand 2012).

Nuestros aprendientes de español consideran que este trabajo en autoformación les permite encontrar materiales adaptados a sus necesidades y resulta "indispensable para avanzar o progresar en una lengua", ya que, para aquellos con un nivel inferior, no es suficiente "con dos horas de clase por semana". La posibilidad de completar su aprendizaje con materiales en línea es considerado por los alumnos de la ESPE una "ayuda a debutantes y no debutantes" para mejorar en español y un recurso "muy útil y práctico para revisar y aprender". Ahora bien, las representaciones iniciales sobre el trabajo en autodirección lleva a algunos a afirmar que el uso de una "página web no reemplazará nunca una clase", pero sí permite avanzar, siempre que se disponga de "tiempo" y de "ganas" para trabajar en autoformación.

Para los alumnos de la ESPE, la ventaja de este dispositivo es que "permite trabajar a su propio ritmo" (según el tiempo que se tenga) y "permite elegir lo que se quiere trabajar, lo que gusta o lo que es más necesario", a la vez que "adaptar el aprendizaje a las necesidades", profundizando en "los puntos difíciles" (ya sean de gramática, morfología verbal, pronunciación, etc.). Entienden que este trabajo puede ser positivo tanto "para personas tímidas o con dificultades para seguir los cursos", como para "personas motivadas y con buen nivel". El centro de recursos en línea ofrece, según su opinión, "una ayuda real para trabajar en casa", con enlaces "variados, interesantes" y "buenas herramientas a nivel oral y escrito".

Junto a esta opinión favorable encontramos algunas reticencias de ciertos estudiantes que consideran necesario completar este trabajo con cursos que permitan interacciones en directo con otros compañeros y con "un interlocutor (profesor) que puede corregirnos y a quien podemos hacer preguntas". Además, para ellos, la autoformación exige organizarse bien y ser autónomo y serio con un trabajo regular que requiere un alto grado de motivación y de responsabilidad[22]. Finalmente, no hay que olvidar que este dispositivo requiere un cambio de paradigma con respecto a la enseñanza tradicional, puesto que el papel central reside en la figura del alumno y no del profesor, el cual actúa como acompañante en el proceso de aprendizaje del alumno, facilitador de recursos y consejero metodológico para ayudarle a diagnosticar sus dificultades en español y a determinar objetivos y actividades de aprendizaje acordes a sus necesidades[23].

4. Conclusión

Nuestra contribución ha destacado la conveniencia de adaptar la enseñanza de ELE a las características del alumnado, para lo cual resulta imprescindible conocer el aprendizaje previo (especialidad, años de estudio) de cada estudiante en ELE, así como el carácter más o menos heterogéneo del grupo de clase.

22. Para realizar un trabajo eficaz, el alumno debe dedicar el tiempo necesario a este aprendizaje del español, aspecto complicado teniendo en cuenta que estos estudiantes de la ESPE preparan una oposición al mismo tiempo y que el número de clases semanales en su máster profesional resulta muy elevado.

23. Ante las dudas iniciales del estudiante poco habituado con esta forma innovadora de aprendizaje y que reconoce no saber qué y cómo tiene que hacer para aprender a aprender y para progresar en español, nuestro dispositivo de autoformación de la ESPE ofrece dos horas de seguimiento individual de cada alumno para realizar entrevistas de consejo escalonadas a lo largo del semestre, las cuales permiten resolver los problemas surgidos en el proceso de aprendizaje y comprobar los progresos del estudiante.

Mediante un cuestionario anónimo hemos recopilado información acerca de las necesidades y expectativas de nuestros aprendientes de español. Hemos observado que sus dificultades principales se centran en las competencias de producción (escrita y, especialmente, oral) y que son conscientes de la influencia positiva del francés como lengua materna en las competencias de comprensión del español, si bien saben que la analogía con el francés puede crear interferencias en las actividades de expresión.

En líneas generales, la elección del español responde a una valoración positiva de los estudiantes de la lengua y cultura hispanas y a un afán de integrarse en esta comunidad idiomática para establecer contactos con hispanohablantes. Asimismo, subyace una motivación instrumental que permite fijar objetivos de aprendizaje: la inserción en el mercado laboral en el caso de los alumnos de la MIAGE y la acreditación de créditos en LE para ser titularizados como maestros para los estudiantes de máster de la ESPE.

Destacando el interés que tiene para el docente acercarse a las expectativas y prioridades de los alumnos para establecer objetivos adaptados a su especialidad o actividades de aprendizaje cooperativas y pertinentes para su formación, hemos apreciado la prioridad dada al trabajo oral. Así como el interés por combinar el refuerzo de las bases gramaticales del español y del vocabulario básico de la vida cotidiana, con una incorporación progresiva del vocabulario específico a su especialidad en contextos profesionales: informática y nuevas tecnologías para el caso de la MIAGE y relacionado con la educación y con la didáctica de lenguas extranjeras en el caso de la ESPE.

Finalmente, ante el nivel dispar de entrada de nuestros aprendientes de ELE, hemos querido conocer las impresiones del alumnado sobre las dinámicas grupales y los dispositivos de autoformación en lenguas. De una parte, a pesar de la complejidad de la situación y salvo casos excepcionales, la mayoría de los alumnos valora la importancia de la ayuda mutua y de la cooperación para facilitar la progresión en lengua extranjera de aquellos alumnos con dificultades en español. De otra parte, si bien las representaciones iniciales de estos alumnos francófonos responden a una enseñanza que prioriza el trabajo presencial, estos aprendientes comprenden la utilidad y las ventajas de un trabajo complementario en autoformación basado en la utilización de un centro de recursos en línea, donde el docente actúa como guía del proceso de aprendizaje y consejero metodológico para desarrollar la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes de español dentro y fuera del aula.

Referencias Bibliográficas

ANTÓN, M. (2013): *Métodos de evaluación en ELE*, Madrid: Arco/Libros.

BEHRA, S., MACAIREACAIRE, D., MELÉNDEZ QUERO, C. y NORMAND, C. (2012): "La formation des enseignants : de la difficulté à penser la complexité en éducation" (Título inicial en Europanto: «La formación of lehrer : de la schwierikgteit to think la complexité in der educación»), *Mélanges CRAPEL*, 33, 103-118.

BOURBON, E. (2014): "La corrección de errores en el aula", Comunicación presentada en la *XII Rencontre International du GERES: L'espagnol et le monde du travail* (ENIM, Metz, 19-21 de junio de 2014).

CENTRO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LOVAINA (2014): *Gram@clicando*. <http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/fr_default.htm> [consulta: 30/06/2014]

DIDACTIQUE DES LANGUES ET SOCIOLINGUISTIQUE (CRAPEL) (2014): *Historique Crapel*. <http://www.atilf.fr/spip.php?article811> [consulta: 04/09/2014]

ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION DE L'ACADÉMIE DE NANCY-METZ (2014): *Les ressources pour l'espagnol*. <http://espe.univ-lorraine.fr/autoflangues/> [consulta: 14/08/2014]

FERNÁNDEZ, S. (2002): "Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación", *XI Encuentro Práctico de Profesores ELE*, Barcelona: Difusión. <http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf> [consulta: 11/07/2014]

HOLEC, H. (1990): "Qu'est ce qu'apprendre à apprendre", *Mélanges pédagogiques*, 75-87.

IZQUIERDO GIL, M.ª C. (2007): *Español para hablantes de francés*, Madrid: SGEL.

IZQUIERDO GIL, M.ª C. (2010): *Léxico y gramática para hablantes de francés*, Madrid: SGEL.

LOSANA, J. E. (2003): *Dificultades del español para hablantes del francés*, Madrid: ELE-SM.

MELÉNDEZ QUERO, C. (2012a): "Les certifications en Espagnol Langue Étrangère sur le marché français", *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXI, 3, 42-62. <http://apliut.revues.org/3042> [consulta: 10/06/2014]

MELÉNDEZ QUERO, C. (2012b): "Recursos en la Red para el aprendizaje del español como lengua extranjera: el dispositivo de autoformación en lenguas del IUFM de Lorraine", Hernández González, C., Carrasco Santana, A. y Álvarez Ramos, E. (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Valladolid: Gráficas Andrés Martín S.L., 681-692.

MELÉNDEZ QUERO, C. (2013): "La influencia del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto multicultural particular: la región de Lorena", Blecua, B. Borrell, S. Crous, B. y Sierra, F. (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, Málaga, ASELE, 583-593.

MELÉNDEZ QUERO, C. (2014): "L'évaluation certificative externe en Espagnol Langue Étrangère en milieu francophone (avec une attention particulière pour les nouvelles certifications de l'Institut Cervantès)", comunicación presentada en la *XII Rencontre International du GERES: L'espagnol et le monde du travail* (ENIM, Metz, 19-21 de junio de 2014).

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2014a): *Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur*. <http://www.certification-cles.fr/> [consulta: 15/08/2014]

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2014b): *Questions-réponses : formations de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid29063/questions-reponses-formations-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation.html> [consulta: 04/09/2014]

MORENO BRUNA, A. M. (2014): *La motivación en el aprendizaje de E/LE de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el sistema motivacional del yo, de Zoltán Dornyei*. Suplemento especial de la revista MarcoELE, 18. <http://marcoele.com/descargas/18/moreno-motivacion.pdf > [consulta: 31/07/2014]

NORMAND, C. (2012): "Utilizar la Red para aprender el español como lengua extranjera y aprender a aprender: dispositivo de aprendizaje autodirigido con ayuda", Hernández González, C., Carrasco Santana, A. y Álvarez Ramos, E. (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Valladolid: Gráficas Andrés Martín S.L., 355-363.

TORRES MARTÍNEZ, M. (2012): "Francés", Fernández García, F., Conti Jiménez, C., Felíu Arquiola, E. y Torres Martínez, M. (eds.), *Lenguas e inmigración en la ciudad de Jaén*, Barcelona: Octaedro: 241-270.
UNIVERSITÉ DE LORRAINE (2014a): *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Nancy-Metz*. <http://espe.univ-lorraine.fr/> [consulta: 01/09/2014]
UNIVERSITÉ DE LORRAINE (2014b): *La formation MIAGE Nancy*. <http://www.univ-lorraine.fr/miage> [consulta: 03/09/2014]
UNIVERSITY OF IOWA (2014): *Fonética. Los sonidos del español*. <http://www.uiowa.edu/-acadtech/phonetics/spanish/spanish.html> [consulta: 05/09/2014]
VÁZQUEZ, G. (2009a): "El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 104-114. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53199a284ec8f.pdf> [consulta: 10/08/2014]
VÁZQUEZ, G. (2009b): "Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de autonomía", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 115-122. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5319adfdd414b.pdf> [consulta: 10/08/2014]
ZENOTV, V. (2012): "Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión", *Filología y Didáctica de la lengua*, 12, 75-81.

Anexo 1: cuestionario sobre necesidades de estudiantes de ELE

CURSO (año de estudios en el que se encuentra):

ESPECIALIDAD:

Responda a las siguientes preguntas:

1. En tanto que estudiante francófono, ¿podría explicar cuáles son las mayores dificultades que tiene en Español como lengua extranjera en las diferentes competencias de comprensión y de expresión oral y escrita?

2. Justifique en qué medida tener el francés como lengua materna le ayuda o perjudica para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

3. Explique para qué quiere aprender español y cuáles son sus prioridades en español.

4. ¿Tiene alguna idea o propuesta de actividad práctica para fomentar su capacidad de expresión oral y escrita en español?

5. Indique qué contenidos le gustaría trabajar en español pensando en su especialidad.

6. ¿Cuál es su opinión sobre los diferentes grupos de nivel en una misma clase de lengua? ¿Tendría alguna propuesta para que se pudiera trabajar simultáneamente en clase con estudiantes de diferente nivel?

7. ¿Cuál es su opinión del trabajo en autoformación para aprender o avanzar en el dominio de una lengua? ¿Qué opina de los recursos de la página web de español? Indique algún tipo de sugerencia que quiera realizar para mejorar la página.

Las estrategias comunicativas en tareas orales por pareja: evidencia del aula universitaria

Mandy Menke
University of Minnesota

Michael Vrooman
Grand Valley State University

Introducción

Las estrategias de comunicación (EC) figuran dentro de varias definiciones de la competencia oral, entre ellas la de Canale y Swain (1980), la del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas (2002) y la del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL 2012), pero fue Selinker en 1972 quien popularizó este fenómeno sumamente característico de la interlengua de los aprendientes de segundas lenguas.

Con la apertura de una nueva línea de investigación en este campo de estudio en los años 70 y 80, se entendió que las EC eran una forma de compensar las carencias en el sistema de interlengua (Tarone 1977; Færch y Kasper 1983). Luego, Tarone (1980) extendió la noción para incluir una perspectiva interaccionista en que se entiende que las EC son "tools used in a joint negotiation of meaning where both interlocutors are attempting to agree as to a communicative goal" (420). Esta perspectiva permitió entonces incluir estrategias de clarificación, por parte del hablante o por parte del otro interlocutor (p.ej., pedir clarificación o verificar comprensión), y de procesamiento (Dörnyei y Scott 1997: 183). Coupland, Giles y Wiemann (1991) señalan que los 'problemas' de comunicación resueltos por las EC son "pervasive and even intrinsic" en el uso de lengua, incluso para hablantes nativos (3). Los estudios interaccionales sobre el uso de EC por hablantes nativos confirman que los arranques falsos (Carroll 2004), la autocorrección (Lee 2006) y la búsqueda de palabras (Brouwer 2003; Mori y Hasegawa 2009) indican destreza de manejar las contingencias de interacción (Burch 2014). De ese modo, las EC cumplen varias funciones comunicativas (Wiemann y Daly 1994) y enriquecen la comunicación (Canale 1983).

Actualmente el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras reconoce esa conceptualización más amplia. El MCER (60-1), por ejemplo, define las EC como un medio que utiliza el usuario de lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.

Asimismo, enfatiza el hecho de que las EC no son un fenómeno propio de aprendientes de lengua, sino un recurso disponible a todos los usuarios de lengua, incluso los hablantes nativos. Sin embargo, persigue el enfoque en el uso de EC para resolver problemas, lo cual es reflejado en la identificación de *problematicidad* como uno de dos criterios consistentes en el campo de estudio por Dörnyei y Scott (1997).

El otro criterio identificado por Dörnyei y Scott (1997) proviene del empleo del término "estrategia," concepto que para ellos implica cierto nivel de conciencia por parte del hablante. Dörnyei y Scott (1997), Færch y Kaspser (1983) y Kellerman y Bialystock (1997) consideran las EC "surface renderings of processes hidden within the minds of the speaker" (Burch 2014: 654). El concepto de "conciencia" ha impedido hasta cierto punto el estudio de EC en el campo de segundas lenguas por los varios significados del término y las dificultades de medirlo.

La gran mayoría de los trabajos tempranos ha centrado en identificar taxonomías para poder clasificar las varias estrategias empleadas por los aprendices (p.ej., Tarone 1977; Bialystok 1983; Færch y Kasper 1983; Paribakht 1985). Para algunos investigadores, la identificación y la clasificación de las EC depende de la percepción de ellas como eventos *interindividuales* o *intraindividuales*, o si se documentan las muestras por un solo medio, la observación, o por dos, la observación en combinación con una autoevaluación reflexiva por parte de los mismos aprendientes de su propia producción. (Kasper y Kellerman 1997: 3-4) Aunque los teóricos nombran y clasifican las EC de diversas maneras, unas distinciones clave y comunes destacan, entre ellas la diferenciación entre las estrategias directas e interaccionales, y entre las estrategias que se basan en el uso de la lengua materna (LM) y las que se basan en la segunda lengua (L2). Las estrategias directas se basan en la gama de recursos comunicativos propia del hablante y no de la interacción o colaboración de los varios interlocutores.

La mayoría de las investigaciones sobre las EC se han realizado con aprendices de inglés como lengua extranjera; en ellas, los aprendices conversan con nativohablantes y/o profesores (o sea hablantes más avanzados). Hasta ahora, se ha publicado tan solo cuatro estudios empíricos sobre el uso de EC por aprendientes de español como segunda lengua: DeKeyser (1991), Lafford (1995), Liskin-Gasparro (1996) y Lafford (2004). A través de las varias investigaciones, sabemos que los aprendientes emplean una gran variedad de EC, o una "constellation of verbal and nonverbal resources" (Burch 2014: 674). Tanto el número de estrategias empleadas (LaBarca y Khanji 1986; Liskin-Gasparro 1996; Poulisse y Schils 1989) como las clases de estrategias empleadas (Bialystok 1983; Lafford 1995; Liskin-Gasparro1996; Paribakht 1985) varían según el nivel del hablante. Por ejemplo, Yarmohammadi y Seif (1992) encontraron que los aprendientes intermedios de inglés emplean estrategias directas, basadas en la L2, con más frecuencia que las que se relacionan con la LM. En contraste, Liskin-Gasparro (1996) resume algunas tendencias empíricas en el empleo de las EC, en particular, que los aprendientes principiantes no tienen suficiente competencia para emplear EC mientras los aprendientes avanzados no tienen necesidad de utilizarlas. A continuación, expone un estudio en el cual los aprendientes con niveles intermedios solían usar estrategias basadas en su LM mientras los aprendientes avanzados empleaban estrategias basadas en la L2.

Otros investigadores notan que los aprendientes con niveles de competencia muy avanzados parecen anticipar e incluso esquivar cualquier dificultad comunicativa (Færch y Kasper 1983). Se ha documentado también diferencias en el uso de estrategias según el contexto de aprendizaje: en el salón de clase versus el estudio en el extranjero (DeKeyser 1991; Lafford 1995; Lafford 2004). Los aprendientes que han estado en el extranjero usan menos estrategias (Lafford 2004), tienen menos variedad (Lafford 1995) y usan estrategias basadas en la L2 más (DeKeyser 2002; Lafford 2004). Lafford (2004) concluye que las diferencias no son el resultado de diferencias de competencia sino que los que han estudiado en el extranjero no se enfocan tanto en el desequilibrio entre su interlengua y las formas de la L2 como resultado de las "exigencias pragmáticas" de los dos contextos (213). En el extranjero no existe la posibilidad de recurrir a la LM y hay más enfoque en el mensaje que en la forma.

1. Recolección de datos

El presente trabajo viene motivado por el deseo de documentar las habilidades de algunos aprendientes universitarios de español como segunda lengua. Forma parte de una evaluación interna comprensiva, basada en la Evaluación Integrada de Desempeño (IPA por su sigla en inglés; Adair-Hauck, Glisan y Troyan 2013), con el fin de informar la toma de decisiones acerca del desarrollo del programa en el futuro. La IPA, además de ser una evaluación auténtica porque se basa en textos auténticos, o sea, materiales producidos por hablantes nativos para la comunicación entre hablantes nativos, y tareas del mundo real, evalúa las capacidades del aprendiente en los tres modos de comunicación: el interpersonal, el interpretativo y el presentacional. Las evaluaciones corresponden con los varios niveles de competencia (ACTFL, 2012).

La base de datos del presente trabajo proviene de una tarea interpersonal realizada por parejas en dos cursos diferentes, el primer semestre de estudio universitario y el tercero. Un total de 103 aprendientes componen esta muestra, 44 del primer semestre y 59 del tercer semestre. La tarea interpersonal exigía que los aprendientes conversaran por aproximadamente 5 minutos de un tema específico: los planes para el fin de semana o la vida universitaria en el caso de los del primer semestre, y la salud y el bienestar para los de tercer semestre. Dentro de la rúbrica de esta tarea interpersonal figura la categoría de las estrategias comunicativas, además de las de la función lingüística, del tipo de texto, de la comprensibilidad y del control lingüístico. En la Tabla 1 se encuentra la descripción del criterio y los niveles de rendimiento para cada nivel de competencia (según la escala de ACTFL con la correspondencia aproximada del MERC).

Tabla 1. El criterio de las estrategias de comunicación según el nivel en la rúbrica interpersonal (traducida de Adair-Hauck, Glisan y Troyan 2013)

Las estrategias de comunicación
el nivel de compromiso e interactividad; cómo participa en la conversación y cómo la avanza; las estrategias para negociar significado cuando se encuentra ante una dificultad comunicativa

	Sobresale las expectativas	Cumple con las expectativas		No cumple con las expectativas
		Completamente	Mínimamente	
Aprendiente principiante (-A1)	Responde a preguntas directas. Hace unas preguntas apropiadas, pero principalmente responde. Puede intentar reformular su enunciado si surge un problema de comunicación.	Responde a preguntas directas y básicas. Hace unas preguntas básicas, pero principalmente responde. Puede intentar clarificar al repetir o sustituir palabras.	Responde a un número limitado de preguntas directas y básicas. Usa la repetición o la lengua materna para clarificar.	No es capaz de participar en una conversación.
Aprendiente intermedio (-A2)	Conversa con facilidad y confianza sobre temas comunes y sociales. Puede clarificar al parafrasear.	Responde a preguntas directas. Hace una variedad de preguntas para obtener información básica, pero suele responder, no iniciar. Puede clarificar al reformular.	Responde a preguntas directas. Hace unas preguntas apropiadas, pero principalmente responde. Puede intentar reformular su enunciado si surge un problema de comunicación.	Responde a preguntas directas y básicas. Hace unas preguntas básicas, pero principalmente responde. Puede intentar clarificar al repetir o sustituir palabras.
Aprendiente avanzado (B1-B2)	Conversa con facilidad, confianza y destreza. Mantiene, avanza y/o dirige la conversación. Usa la reformulación, el circunloquio y la ilustración con confianza.	Conversa con facilidad y confianza. Mantiene y avanza la conversación. Usa estrategias como la reformulación y el circunloquio.	Mantiene la conversación. Puede usar estrategias como la reformulación y el circunloquio.	Conversa con facilidad y confianza sobre temas comunes y sociales. Puede clarificar al parafrasear.

Para entender con mayor profundidad la naturaleza de las estrategias comunicativas, los investigadores analizaron las interacciones en pareja, identificando las estrategias empleadas por cada aprendiente. En este estudio, se enfocó en las estrategias empleadas cuando se enfrentaba una avería comunicativa. Se adoptó los criterios definitorios de dificultad comunicativa de Færch y Kasper (1983): variables temporales (tasa de habla, pausas, repeticiones), la autocorrección (los falsos arranques y cambios de plan) y descuidos de habla[1]. La clasificación de las estrategias se basó en la taxonomía de Cohen (2009: 167-169) por su sencillez y carácter comprensivo. Comprende cuatro categorías principales: estrategias de expresión, estrategias interaccionales, estrategias de evitación y estrategias de dilación. Dentro de cada categoría recaen subcategorías que nombran estrategias específicas, identificadas en la Tabla 2 junto con una definición (un resumen comprensivo de las taxonomías y estrategias más importantes, junto con ejemplos es disponible en Dörnyei y Scott (1997)). En unos casos un enunciado

1. Hay varios teóricos que oponen esos criterios por sus limitaciones (ve por ejemplo Bialystok 1990 y Foster y Ohta 2005).

comprendía varias EC y en estos casos se marcó todas las estrategias relevantes. En el ejemplo (1), la aprendiente pide ayuda de manera directa de su compañera, pero cambia al inglés (la LM) para hacerlo.

(1) Sí. Trato llevo llevar una vida sana pero (pausa de 8 segundos) *How do I say I'm in college?*

Tabla 2. Taxonomía de estrategias empleadas en el presente trabajo

Las estrategias de expresión **Lo que hace el hablante para cumplir con su meta comunicativa y tener éxito en la tarea**	
El circunloquio	el ejemplificar, ilustrar o describir las propiedades de un objeto o una acción
La aproximación léxica	el uso de una alternativa léxica que comparte rasgos semánticos con la palabra/estructura meta o el uso de una palabra general o 'vacía'
El uso de gestos y acciones paralingüísticas	el uso de acciones corporales y/o expresiones faciales
La traducción de la L1 a la segunda lengua	la traducción de una palabra, expresión idiomática o estructura directamente de la LM a la L2
El cambio de código	la incorporación de palabras o frases de la LM (con pronunciación de la LM) en un enunciado en la L2
La extranjerización fonológica	el ajuste fonológico o morfológico de una palabra de la LM al sistema de la L2
Las estrategias interaccionales **La clarificación o el ajuste interaccional que surge de la interacción y depende de los dos interlocutores**	
La petición de ayuda	el intento de obtener ayuda del otro interlocutor, de manera explícita o no explícita, verbal o no verbal
La petición de repetición	la petición de repetición
La expresión de la falta de comprensión	la expresión que el significado no se entiende
La colaboración	la cooperación entre interlocutores con el fin de clarificar el significado o la forma
El uso de la LM	el empleo de la LM para clarificar, negociar
Las estrategias de evitación **Lo que hace el hablante para no enfrentar una dificultad comunicativa**	
La reducción	la simplificación del mensaje
El abandono	el abandono de un mensaje, no completar un mensaje
El murmullo	la pronunciación de una palabra (o parte de una palabra) de manera inaudible
La recuperación	la producción de una serie de formas o estructuras incompletas o incorrectas antes de llegar a la forma óptima

Las estrategias de dilación **El intento de no ceder el turno al otro**	
El uso de expresiones	el uso de marcadores del discurso para poder continuar con el turno
La repetición de una palabra o una frase	la repetición de una palabra o frase dos o más veces sin hacer cambios en la forma

2. Resultados y discusión

En esta sección se presentan los resultados junto con una discusión de ellos en cuanto a los trabajos previos. En la Tabla 3 se indican el número y porcentaje de cada estrategia producida por los participantes según el nivel de estudio. De los 103 aprendientes que participaron en el estudio, aproximadamente un tercio (n=35) no produjo ninguna EC, 12 del primer semestre y 23 del tercer semestre. Los otros 68 aprendientes produjeron un total de 266 EC.

Tabla 3. Las EC utilizadas por los participantes

Estrategia		**Estrategia directa**	**Basada en la LM**	**Primer semestre**		**Tercer semestre**	
				N	**%**	**N**	**%**
El circunloquio		*		7	1.8%	1	1.2%
La aproximación léxica		*		7	1.8%	11	12.8%
El uso de gestos		*		9	2.4%	5	5.8%
La traducción de la LM a la L2		*		9	2.4%	8	9.3%
El cambio de código	una palabra	*	*	21	5.5%	5	5.8%
	un trozo	*	*	14	3.7%	1	1.2%
	un turno	*	*	28	7.4%	0	0%
La extranjerización fonológica		*		2	.5%	1	1.2%
La petición de ayuda	directa			7	1.8%	5	5.8%
	indirecta			4	1%	0	0%
La petición de repetición				7	1.8%	0	0%
La expresión de la falta de comprensión	directa			6	1.6%	20	23.3%
	indirecta			10	2.6%	2	2.3%
La colaboración				10	2.6%	1	1.2%
El uso de la LM			*	16	4.2%	21	24.4%
La reducción				2	.5%	0	0%

El abandono			2	.5%	4	4.7%
El murmullo			2	.5%	0	0%
La recuperación	*		10	2.6%	0	0%
El empleo de expresiones	*		2	.5%	0	0%
La repetición de una palabra o frase	*		2	.5%	1	1.2%
El uso de otra lengua[2]	*		3	.8%	0	0%
Total			**180**		**86**	

Los aprendientes del primer semestre emplearon 180 EC en total, divididos entre las 18 categorías. Más de la mitad, un 63% de las EC empleadas, son directas en que el aprendiente emplea los recursos disponibles para lograr comunicar su mensaje. Menos EC nacen de la interacción aunque se observa que los aprendientes colaboraron en varias ocasiones por pedir ayuda, expresar la falta comprensión y también ayudarle al compañero cuando le faltaba palabras o no entendía. En (2) aprendiente B no comprende el significado de la palabra *vives* y aprendiente A intenta ayudarle al ofrecerle opciones.

(2) A: ¿Dónde vives?
B: ¿vives?
A: Sí. ¿En una residencia estudiantil? ¿Con tus padres?

Un 44% de las estrategias empleadas por los aprendientes del primer semestre se basa en la LM, un porcentaje relativamente alto en comparación con datos de investigaciones previas. El mayor uso de la LM puede deberse a distintos factores, entre ellos el nivel del aprendiente y el contexto extralingüístico. Liskin-Gasparro (1996) apunta la prevalencia de estrategias basadas en la LM en el habla de hablantes principiantes y Lafford (2004) atribuye el mayor uso de estrategias basadas en la LM al limitado contexto de aprendizaje, en que todos comparten conocimiento de la LM.

Se observa que los aprendientes emplean el cambio de código menos con palabras individuales que con turnos completos. Un análisis cualitativo del uso de la LM al nivel de turno apunta hacia usos estratégicos. En otras palabras, los aprendientes cumplen funciones específicas con turnos en la LM: piden ayuda, negocian la tarea o hacen un comentario para solidarizarse. Por ejemplo en (3), el aprendiente reacciona a la edad de su compañero de manera amistosa para expresar su solidaridad con él.

(3) A: Tengo 18 años.
B: *Oh, you're a youngin'*.

Liskin-Gasparro (1996) postula que los hablantes principiantes no tienen suficiente competencia en la L2 para emplear EC, pero los resultados de este estudio cuestionan

2. Un aprendiente del primer semestre enunció unas palabras en francés, una lengua que había estudiado anteriormente.

esta conclusión. Aunque un alto porcentaje corresponde al uso de inglés y/o petición de ayuda, unos estudiantes emplean estrategias más sofisticadas, tales como el circunloquio como se observa en el ejemplo (4). La aprendiente B usa el circunloquio en dos turnos para comunicar la edad de estudiante con que prefiere trabajar en el futuro.

(4) A: ¿Qué es tu mejor?
B: Las matemáticas y educación. ¿Y tú?
A: la historia educación.
B: *¿Para los niños y [gesto con la mano hacia abajo] like pequeño o mayor [mano hacia arriba]?*
A: Me gusta la universidad.
B: *O. Me gusta niños tiene like doce y catorce.*

El mayor uso de estrategias por esos aprendientes también puede ser el resultado de la tarea en que participaron. Los participantes en el estudio de Liskin-Gasparro participaron en una entrevista de varios temas (un OPI) mientras los aprendientes del presente trabajo realizaron una tarea basada en instrucción y ajustada a su nivel de competencia.

El grupo del tercer semestre, aunque mayor en número, produjo menos estrategias comunicativas, 86 en comparación con las 180 del grupo del primer semestre. En adición usan menos tipos de estrategias, 12 en comparación con 18. Varios estudios previos indican que el uso de EC disminuye con mayor nivel de competencia (LaBarca y Khanji 1986; Poulisse y Schils 1989; Liskin-Gasparro 1996), igual a lo que se observa en la presente investigación. Asimismo el porcentaje de estrategias basadas en la LM es menor, un 31%, también similar a los resultados previamente publicados (Bialystok 1983; Paribakht 1985; Lafford 1995; Liskin-Gasparro 1996). En cuanto al uso de la LM, son menos casos de turnos completos en la LM dentro de las estrategias de expresión o directas, pero hay mayor uso, en cuanto al porcentaje relativo, de la LM como parte de la interacción (estrategias interaccionales). En unos casos el uso de la LM se le puede atribuir a la falta de un equivalente en español como en (5), o a unos conocimientos léxicos muy limitados o limitaciones de memoria, como en (6)

(5) A: gimnasio grande en la uni. Es muy limpio y es muy *great*.
(6) A: muy...*or I just*...no expensivo...*price*... Lo siento.

Interesa observar un mayor uso de ciertas estrategias indicativas de un sistema de interlengua en desarrollo, específicamente un aumento notable en el porcentaje de casos de aproximación léxica y también de traducción de la LM a la L2 como se ejemplifican en (7) y (8). En (7) aprendiente A crea un sustantivo, *veos*, basado en el verbo *ver* para reaccionar a los muchos deportes que ve su compañero. La aprendiente en (8) traduce palabra por palabra la expresión *walk my cat* 'pasear al gato' al español.

(7) A: ¿Qué vas a hacer el fin de semana compañero?
B: Yo veo mucho televisión domingo veo Nascar
A: televisión qué divertido

B: Veo beisbol (pausa) veo mucho deportes.
A: *Muchos veos.*
B: Sí.

(8) E1: Sí. Me gusta *caminar mi gato* en el parque...

Al igual que en otros estudios (Lafford 2004), se observa un enfoque en la forma, o la precisión lingüística, en el habla de los aprendientes del tercer semestre; durante la interacción los compañeros se ayudan para lograr las metas comunicativas de la tarea asignada y la precisión lingüística como en (9), una continuación de (1). En esa muestra, los compañeros intentan ayudarse para identificar el verbo correcto.

(9) A: Me gusta comer mucho también. Es muy mal para mi salud. ¿Y tú?
B: Sí. Trato llevo llevar una vida sana pero (8 segundos; squinting, hesitating) How do I say I'm in college?
A: Eres en a la universidad.
B: Estoy. Estoy en la uni y es muy difícil. Sí.
A: es difícil

Se ve a lo largo de esa discusión que los aprendientes de los dos niveles emplean una variedad de EC con fines comunicativos. Mientras unos aprendientes emplean varias, e incluso varias en la misma oración, cabe notar que aproximadamente un tercio no empleó ninguna estrategia. Conviene recordar, como señala Cohen, que ninguna estrategia en particular les será apropiada a todos los aprendientes, pues estos aprovecharán las mismas estrategias de diversas maneras y para diversos objetivos debido a sus propias preferencias de aprendizaje, aptitud, motivación, etc. (2003: 282) Por las limitaciones del método de recolectar datos, no se puede descifrar la causa de manera científica. Unas posibles explicaciones incluyen que su español superaba las demandas de la tarea, que sólo comunicaban lo que podían manejar sin arriesgarse, o que sencillamente no se habían desarrollado un reportorio de estrategias.

3. Conclusión

El planteamiento teórico y el proyecto de investigación expuestos en la presente comunicación están íntimamente relacionados con los objetivos de nuestro programa educativo. Pretendemos formar aprendientes cada vez más conscientes de sus capacidades expresivas y comprensivas en lengua española, y a la vez, informarles de la importancia de la toma de decisiones respecto a su propio aprendizaje y uso del idioma. Aun así, teniendo en cuenta el elevado uso de las diversas estrategias asociadas con la lengua materna, queda trabajo por hacer.

En particular, podemos doblar nuestros esfuerzos por concienciar a los aprendientes de las múltiples estrategias comunicativas a su disposición y debemos hacer hincapié en priorizar y premiar el uso de las estrategias basadas en la L2, siendo estas las más propensas a servirles en intercambios lingüísticos auténticos. Proveerles oportunidades de ensayar con estas estrategias antes de salir de la seguridad de la aula de clase les puede servir.

Esperamos con humildad que los resultados de esta comunicación sirvan para ayudar a fomentar la reflexión en la enseñanza y la evaluación de lenguas.

Referencias Bibliográficas

ACTFL (2012): ACTFL Proficiency Guidelines, http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012 [consulta: 17/9/2015]

ADAIR-HAUCK, B. GLISAN, E. y TROYAN, F. (2013): Implementing Integrated Performance Assessment, Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

BIALYSTOK, E. (1983): "Some factors in the selection and implementation of communication strategies", C. Færch y G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, Harlow: Longman, 100-118.

BIALYSTOK, E. (1990): *Communication Strategies*. Oxford: Blackwell.

BROUWER, C. (2003): "Word searches in NNS-NS interaction: Opportunities for language learning?", *Modern Language Journal*, 87, 534-545.

BURCH, A. D. (2014): "Pursuing information: A conversation analytic perspective on communication strategies", *Language Learning*, 64, 651-684.

CANALE, M. (1983): "From communicative copetence to communicative language pedagogy", J.C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, Harlow: Longman, 2-27.

CANALE, M. Y SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

CARROLL, D. (2004): "Restarts in novice turn beginnings: Disfluencies or interactional achievements?", R. Gardner y J. Wagner (eds.), *Second Language Conversations*, London: Continuum, 201-245.

COHEN, A.D. (2009): "Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation", N. Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics,* London: Hodder Education, 161-178.

COUNCIL OF EUROPE. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg

COUPLAND, N., GILES, H. y WIEMANN, J. M. (1991): *Miscommunication and Problematic Talk*, London: Sage.

DEKEYSER, R. M. (1991): "Foreign language development during a semester abroad", B. F. Freed (ed.), Foreign Language Acquisition Research and the Classroom, Lexington, MA: D.C. Heath, 104-119.

DÖRNYEI, Z. Y SCOTT, M.L. (1997): "Review article, communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies", *Language Learning*, 47, 173-210.

FAERCH, C. y KASPER, G. (1983): "Plans and strategies in foreign language communication," C. Færch y G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, Harlow, UK: Longman, 210-238.

FOSTER, P. y OHTA, A. S. (2005): "Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms", *Applied Linguistics*, 26, 402-430.

JAMSHIDNEJAD, A. (2011): "Functional approach to communication strategies: An analysis of language learners' performance in interactional discourse", *Journal of Pragmatics*, 43, 3757–3769.

KASPER, G. y KELLERMAN, E. (1997): "Introduction: approaches to communication strategies", Kasper, G., Kellerman, E. (eds.), *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, London: Longman, 1-13.

KELLERMAN, E. y BIALYSTOCK, E. (1997): "On psychological plausibility in the study of communication strategies", G. Kasper y E. Kellerman (eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, London: Longman, 31-48.

LABARCA, A. y KHANJI, R. (1986): "On communication strategie: Focus on interaction", *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 68-79.

LAFFORD, B. A. (1995): "Getting into, through, and out of a survival situation: A comparison of communicative strategies used by students studying spanish abroad and 'at home'", B. F. Freed (ed.), Second language acquisition in a study abroad context, Amsterdam: Benjamins, 97-121.

LAFFORD, B. (2004): "The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language", *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 201-225.

LEE, Y. A. (2006): "Toward respecification of communicative competence: Condition of L2 instruction or its objective?", *Applied Linguistics*, 27, 349-276.

LISKIN-GASPARRO, J. (1996): "Circumlocution, communication strategies, and the ACTFL proficiency guidelines: An analysis of student discourse", *Foreign Language Annals*, 29, 317-330.

MORI, J. y HASEGAWA, A. (2009): "Doing being a foreign language learner in a classroom: Embodiment of cognitive states as social events", *International Review of Applied Linguistics*, 47, 65-94.

PARIBAKHT, T. (1985): "Strategic competence and language proficiency", *Applied Linguistics*, 6, 132-146.

POULISSE, N. y SCHILS, E. (1989): "The influence of task- and proficiency-related factors on the use of communication strategies: A quantitative analysis", *Language Learning*, 39, 15-48.

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL*, 3, 209-231.

TARONE, E. (1977): "Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report", H.D. Brown, C.A. Yorio y R.C. Crymeds (eds.), *On TESOL'77*, Washington: TESOL, 194-203.

TARONE, E. (1980): "Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage", *Language Learning*, 30, 417-431.

WIEMANN, J.M. y DALY, J.A. (1994): "Introduction: Getting your own way", en Daly y Wiemann (eds.), *Strategic interpersonal communication*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, vii-xiv

YARMOHAMMADI, L. y SEIF, S. (1992): "More on communicative strategies: Classification, resources, frequency and underlying processes", *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 30, 223.

(Footnotes)

1. Un aprendiente del primer semestre enunció unas palabras en francés, una lengua que había estudiado anteriormente.

El aprendizaje de ELE: una asignatura "feminizada"

Clarisse Maryse Mimbuih M'Ella
CRAAL / Ecole Normale Supérieure

Introducción

El aprendizaje del español como lengua extranjera forma parte del sistema educativo gabonés como asignatura lingüística, al igual que las demás componentes de la misma categoría. Así, el castellano como disciplina escolar tiene un carácter obligatorio desde el tercer curso de la secundaria hasta que el estudiante decida pararse con ello según la orientación de sus estudios. Normalmente, es corriente notar una participación masiva de los chicos en asignaturas científicas en general y las chicas en dominios más literarios y lingüísticos; el aprendizaje de ELE no desmiente esta tendencia. Lo que llama nuestra atención es que en Gabón esta asignatura se ha vuelto "feminizada", o sea, que es como si su mera evocación se dirigiera exclusivamente a la población femenina. Lo que no alude a que no haya una participación masculina, sino que la representación de las mujeres es superior a lo que se puede, por ejemplo, notar en el departamento de inglés, donde visiblemente la presencia masculina es más que representativa respecto a las mujeres. Este fenómeno nos lleva a preguntarnos por esta desigualdad, ya que sabemos que naturalmente, y según pruebas científicas, las mujeres tienen las facultades lingüísticas más desarrolladas que los hombres. Lo que nos lleva a interesarnos por el aprendizaje del inglés, en el que el fenómeno es inverso, o sea, que los varones constituyen obviamente una mayoría aplastante. Por eso, el presente estudio pretende explicar, mediante unas estadísticas e investigaciones científicas, por qué las aulas de ELE en Gabón están ocupadas predominantemente por un alumnado femenino: ¿qué justifica que el fenómeno sea diferente en las clases de inglés? Todo esto girará en torno al método de análisis de documentos y unas encuestas que nos permitirán aprehender mejor la temática.

Para llevar a cabo este análisis, nos apoyaremos en autores como Touzet (2010), Godoy (2012) y otros que trabajan también con cuestiones relacionadas con las disparidades existentes entre hombres y mujeres.

1. Marco teórico

Este apartado pone de relieve el universo cognitivo de las mujeres y su relación con el aprendizaje de las lenguas. Es en este sentido como se plantea el caso concreto de Gabón.

1.1. Mujeres y aprendizaje de lenguas

La constitución biológica de los seres humanos es diferente según el género (masculino o femenino), lo que confiere especificidades a cada uno de los dos sexos. El princi-

pal causante es una acción hormonal que influye en el desarrollo de los cerebros. Según el diccionario Larousse (2009), las hormonas son sustancias que actúan inhibiendo o activando la funcionalidad de otros órganos, tejidos o células. Ellas son las que pueden decidir qué le interesa hacer al cerebro. Estas sustancias son diferentes según los géneros. Así, mientras las hormonas masculinas desarrollan más el hemisferio derecho, que favorece la lateralización[1] en los hombres, el hemisferio izquierdo, que controla el lenguaje y la comunicación, es el más desarrollado en las mujeres. Este fenómeno da lugar a lo que los científicos llaman "el universo femenino", que ofrece una multitud de capacidades a las mujeres. Así, "los cerebros de las mujeres son más pequeños pero poseen mayor capacidad de procesamiento" (Iglesias 2002). Eso lo explica con más detalle el equipo científico encabezado por M. Pérez en la revista *Fusión* (Pérez *et al.* 2007), poniendo de relieve la acción de las neuronas en las mujeres: "si nos atenemos a una observación puramente física, veremos que en los centros del cerebro para el lenguaje y el oído las mujeres tienen un 11% más de neuronas que los hombres, y que también es mayor su hipocampo -el lugar donde se forman la emoción y la memoria-. Además tienen más circuitos cerebrales para el lenguaje y la observación de las emociones de los demás." Esta especificidad hormonal en los géneros resulta determinante porque a las claras vemos la distinción que se establece entre los diferentes cerebros, ya que sabemos que son dispares entre sí, tienen un papel diferente según los géneros, y sobre todo que son de número desproporcional.

Esta desproporción constituye la principal ventaja que consolida las capacidades cognitivas de las mujeres, poniendo fin al estereotipo sobre el tamaño cerebral.

1.2. Las capacidades cognitivas de las mujeres

Para asimilar bien las diferencias intelectuales entre hombres y mujeres, diversas hipótesis han sido emitidas; entre ellas, la que tiene que ver con el tamaño del cerebro. En efecto, parece ser que el tamaño del cerebro de una mujer sería más pequeño que el de un hombre, lo que "hizo pensar durante siglos que las mujeres eran inferiores o menos inteligentes que sus congéneres machos" (Iglesias 2007). Pero, según otros científicos, como J. Flynn y C. Touzet, se debe apartar esa idea, porque ya existen pruebas de que no es tan considerable la desemejanza entre el cerebro de un hombre y el de una mujer; así, según Touzet (2010), no hay diferencia física entre los cerebros de hombres y de mujeres. El lugar en que la diferencia es más sensible está en el nivel de los procesos cognitivos, que son procesos más fundamentales en los que el aprendizaje no interviene sólo para fortalecer alguna funcionalidad. Entre los procesos fundamentales en que mejor se muestra la diferencia, está la atención compartida (realizar dos casas al mismo tiempo) y la planificación (organizar el futuro). Ahora bien, es verdad que el cerebro de una mujer es un 8% menor que el de un hombre, pero esta diferencia no es suficiente para influir en las capacidades cognitivas e intelectuales de las mujeres. En efecto, algunas investigaciones científicas demuestran que el cerebro de una mujer trabaja con más eficiencia que el de un hombre a pesar de ser un poco más pequeño. En un artículo titulado «Pequeño pero potente: el cerebro femenino es más eficaz que el masculino», relativo a un

1. División del trabajo entre los dos hemisferios cerebrales.

estudio llevado a cabo en la Universidad de California[2], se explica que, en el cerebro masculino, cuanto mayor es el hipocampo y más neuronas hay, más alto es el nivel de la inteligencia. En cambio, un mayor tamaño del hipocampo en el cerebro femenino no supone más inteligencia. Así pues, las mujeres compensarían la pequeñez de su cerebro en el hecho de que "usan menor energía y menos neuronas para obtener los mismos resultados"[3]. La fuerte conexión de las neuronas contenidas en el hipocampo del cerebro femenino constituiría, pues, la fuente de eficacia en esta parte del cerebro de las mujeres. Así, el mayor número de neuronas contenidas en el hipocampo del cerebro masculino no es un freno a la débil cantidad contenida en el cerebro femenino porque la diferencia se encuentra en su manera de actuar, que es más estratégica en las mujeres.

Estos aspectos más generales nos llevan a las realidades del aprendizaje del castellano como lengua extranjera en Gabón.

1.3. El contexto de aprendizaje de ELE en Gabón

Para esbozar el contexto de aprendizaje de ELE en Gabón es menester recordar que se desarrolla en un medio exolingüe[4], si tomamos en cuenta la multitud de lenguas (43) que existen en el país, a las cuales se añade el francés como lengua oficial. Una situación que dificulta evidentemente el proceso de aprendizaje de los aprendices. Ahora bien, como decíamos al introducir este trabajo, el aprendizaje de ELE tiene un papel activo en el sistema educativo gabonés de diferentes maneras: como asignatura obligatoria y como opción de carera.

Hablando del español como componente del sistema educativo gabonés, cabe decir que la enseñanza general en institutos religiosos, públicos o privados laicos cuenta con asignaturas científicas, literarias y lingüísticas. En esta última categoría, hay diversas lenguas que se aprenden de manera obligatoria u opcional. Así, tras el inglés, que es la primera lengua extranjera obligatoria desde el primer curso de la secundaria y, muy frecuentemente, hoy en algunas escuelas primarias privadas, el español viene en segundo lugar a partir del tercer curso de la secundaria hasta que los alumnos tengan la elección de seguir estudiándola o no, según el perfil que deciden seguir para su carera futura. Los manuales utilizados para esta enseñanza son diversos, en función los diferentes niveles de estudio.

En cuanto a ELE como opción de carera, aludimos a los estudiantes que elijen esta asignatura para desarrollar su futuro profesional en torno a ella. En Gabón, la universidad Omar Bongo (UOB) y la Escuela Normal Superior (ENS) son las estructuras regentes de esta formación. La primera forma a hispanohablantes en diferentes dominios, pero sin especificidad en el oficio futuro. O sea, que para ejercer un oficio al salir de la universidad, los estudiantes tienen que seguir una formación adicional o profesional para completar su recorrido universitario. En cuanto a la segunda (Escuela Normal Superior), es la única que forma, o, mejor, que profesionaliza a sus alumnos, en el oficio de

2. El artículo aparece sin firma en <http://actualidad.rt.com/ciencias/view/88072-mujeres-hombres-cerebro-pequeno> [Consulta: 08/07/2014]. No hemos podido localizar el trabajo científico al que en él se hace referencia.
3. La cita corresponde al artículo citado.
4. Entre personas que no hablan la misma lengua.

la enseñanza. En efecto, los alumnos que ingresan en esta escuela se dedican a la docencia. Por consiguiente, los del departamento de español son futuros docentes que han optado por el aprendizaje de ELE como plan de cerrera. Reciben por eso una formación didáctica y pedagógica completa que se extiende de tres (profesor del primer ciclo de secundaria) a cinco años (profesor del segundo ciclo), según su deseo o según lo permiten los requisitos, beneficiando de un viaje a España para una inmersión lingüística.

2. Documentación y encuesta

Este tipo de investigación nos hace recurrir tanto a los archivos como a los trabajos realizados en este dominio.

2.1. Instrumentos utilizados

Esta investigación pretende ofrecer algunas explicaciones a la "feminización" de algunas asignaturas en el sistema educativo gabonés (¿quién sabe? quizás en el sistema educativo en general), entre las cuales se encuentra el aprendizaje del español como lengua extranjera. Para conseguir esta meta y mejor abarcar el tema, hemos recurrido a una multitud de teorías científicas dirigidas al problema de las diferencias patentes entre hombres y mujeres, mediante libros, artículos, revistas, páginas de internet, archivos, etc. Este trámite es el que nos ha permitido realizar aclaraciones a las hipótesis que se formulan en torno a los desempeños de los dos géneros, o sea, las diferentes funciones que crean un abismo tanto físico como mental entre los hombres y las mujeres. Para completar esta fase más general, un estudio específico del caso de Gabón, coronado por las cifras de la encuesta en el terreno, viene apoyando las pruebas científicas encontradas durante la investigación.

Refiriéndose a esta fase concreta, se trata de una averiguación realizada especialmente en la Escuela Normal Superior de Libreville (ENS), de la que tenemos que justificar la elección. Al inicio hemos pensado dirigir nuestro estudio hacia la Universidad Omar Bongo (UOB) y la Escuela Normal Superior (ENS), donde se encuentran departamentos de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos en que se especializa a futuros hispanófonos. Verdad es que ambas instituciones forman a especialistas del mundo hispánico, pero no exactamente para los mismos diplomas. En efecto, como lo indicamos en el punto precedente, la UOB expide diplomas universitarios, mientras que la ENS profesionaliza directamente a sus alumnos. Por consiguiente, hemos juzgado lógico relacionar este trabajo con la ENS, que forma especialmente a los profesores de enseñanza general, como lo estipula el artículo 2 del mandamiento judicial 59/71del 04 de octubre de 1971. En efecto, siendo la única escuela que forma a profesores dedicados a la enseñanza general, nos hemos interesado no sólo por el departamento de español, que es el objeto principal de nuestro estudio, sino también por los departamentos de inglés.

Para realizar la investigación en estos departamentos, pudimos contar con la cooperación del personal administrativo, especialmente el servicio de escolaridad, que nos ha abierto las puertas de sus archivos. Lo que no se hizo sin dificultad, debido a la deficiencia que se nota en la conservación de documentos. En efecto, al cambiar

los equipos del citado servicio, nos damos cuenta de que los archivos no se transmiten como se debería, eso dificulta la investigación en la medida en que no la podemos llevar a cabo como estaba previsto, sino que hemos de contentarnos con lo poquito encontrado. Al inicio, queríamos trabajar sobre un periodo relativamente suficiente (diez años como mínimo) para observar la tendencia de los efectivos de los estudiantes matriculados en los departamentos previamente citados, o sea español, e inglés. Pero la exigua documentación encontrada nos limita desafortunadamente a un periodo que va de 2007 a 2014. Lo interesante que se destaca en este intervalo es el cambio de orientación que va a conocer la escuela a partir del año 2010, lo que nos permite confirmar o desmentir nuestra opinión a pesar de dicha mutación.

2.2. Muestras y sus características

El presente análisis tiene como propósito permitir entender el fenómeno de la masificación de mujeres en las clases de formación de futuros profesores de ELE. Para tratar este tema, hemos juzgado oportuno trabajar sobre los alumnos de primer año de los departamentos de español e inglés de la Escuela Normal Superior, durante un periodo bien determinado. Esta opción nos permite manejar mejor, en términos de sexo, los matriculados en ambos departamentos durante el periodo afectado. Así, es de recordar, por lo tanto, que los principales protagonistas son las chicas del departamento de español, pero establecemos un paralelo con los estudiantes del departamento de inglés, para que podamos sacar las conclusiones finales sin temor a equivocarnos. Entonces, el periodo elegido nos lleva a trabajar sobre los alumnos de CAPES 1[5], CAPC 1[6] y Licence 1, cuya edad varia entre19 y 42 años según la categoría a la que pertenecen. Sin embargo, nos podemos preguntar por la elección de estas secciones (español e inglés). Es evidente que este análisis no se ha podido realizar sin la implicación del departamento de español, por ser el objeto ineluctable que nos dará la tendencia real del flujo que queremos comprobar.

El departamento de inglés, en este sentido, constituye una herramienta clave porque nos permite ver claramente que las chicas, a pesar de ser biológicamente favorecidas en el dominio de las lenguas y de las comunicaciones en general, tienen límites. Eso se observa con el aprendizaje de inglés, en el que la tendencia no es visiblemente la misma, lo que ha suscitado la curiosidad de descubrir por qué esta disparidad para dos asignaturas lingüísticas. Hubiéramos podido elegir otras lenguas extranjeras para establecer esta comparación, pero el carácter obligatorio del inglés y del español ha sido determinante, porque las demás lenguas, como alemán, portugués, italiano, etc., permanecen como opcionales hasta hoy.

3. Los resultados

Los presentes datos provienen principalmente de los archivos y de la participación de un grupo de estudiantes en unas preguntas relacionadas con sus motivaciones para profundizar sus estudios de ELE.

5. Certificado de Aptitud del Profesorado de la Enseñanza Secundaria.
6. Certificado de Aptitud del Profesorado de Colegio.

Así, la encuesta realizada consistía en la observación de la tendencia de los matriculados en primer año (CAPES 1, CAPC 1 y Licence 1) de español e inglés, en la Escuela Normal Superior entre 2007 y 2014. Los resultados se clasifican en dos periodos diferentes, correspondientes a dos sistemas distintos (2007-2010 antiguo sistema[7], 2010-2014 nuevo sistema), debido a la reorientación de la ENS en el sistema LMD.

Número de alumnos matriculados entre 2007 y 2010 (CAPC 1 y CAPES 1):

Asignaturas	**Efectivos**	**Géneros**		**Porcentaje**	
		Hombres	**Mujeres**	**Hombres**	**Mujeres**
Español	59	22	37	37,28 %	62,71%
Inglés	55	44	11	80 %	20 %

Se nota en este recuadro que los porcentajes de las dos lenguas representadas son desproporcionados, pues nos damos cuenta de que el número de mujeres supera el de los hombres en el departamento de español y que lo contrario ocurre de manera considerable en el departamento de inglés. Eso es debido a la complexidad fonética que lleva esta lengua, que los hombres superan más fácilmente que las mujeres, causada por la lateralización del cerebro masculino.

Número de alumnos matriculados entre 2010 y 2014:

Este periodo tiene como particularidad el cambio del sistema posuniversitario al sistema LMD. El propósito es el mismo, o sea, determinar en términos de porcentaje cuántos hombres y mujeres se han matriculado en cada uno de los departamentos de referencia.

Asignaturas	**Efectivos**	**Géneros**		**Porcentaje**	
		Hombre	**Mujeres**	**Hombres**	**Mujeres**
Español	189	88	101	46,56 %	53,43%
Inglés	243	167	76	68,72 %	31,27%

Notamos que el cambio de sistema no ha influido sobre la tendencia que hemos observado en el precedente recuadro literario, en el que las mujeres superan a los hombres en el departamento de español y hay una mayoría aplastante de hombres en el departamento de inglés.

Todo esto se resume finalmente en un resultado general que se presenta de la manera siguiente:

7. Con la reforma de 1993, la ENS adquirió su autonomía y se convirtió en una escuela posuniversitaria, antes de conocer otra mutación en el año académico 2010-2011.

Asignaturas	Efectivos	Géneros		Porcentaje	
		Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Español	248	110	138	44,36%	55,64%
Inglés	298	211	87	70,80%	29,20%

Hablando ahora de las motivaciones de los alumnos en el aprendizaje de ELE, hemos incluido un factor importante en este pequeño cuestionario: su lengua materna. Pues se nota que los aprendices de ELE proceden esencialmente de unos grupos étnicos especiales: los Fang[8], Punu y Nzebi[9], probablemente por su facilidad para pronunciar los sonidos españoles y por las semejanzas o, mejor, las huellas que se encuentran tanto en español como en algunas lenguas gabonesas. Pero, tanto en los chicos como en las chicas, la principal motivación que resalta de este intercambio es el primer contacto con el primer profesor. En efecto, esta primera experiencia es determinante para que el alumno odie la asignatura o se aficione a ella, en este caso, la lengua. Entonces, es una verdadera historia de amor la que vincula a estos alumnos al aprendizaje de ELE. Pero el lío con las mujeres sigue siendo nuestra preocupación.

4. Discusión

Los resultados obtenidos vienen a confirmar la hipótesis formulada en la problemática, pero algunos aspectos merecen aclaraciones que se encuentran en determinados conceptos que se desarrollan a continuación.

4.1. Interpretación de los resultados

Los resultados de estos recuadros revelan algo curioso: es cierto que las mujeres están más representadas en el departamento de español, pero no de manera tan distanciada de los hombres, como se puede notar en el departamento de inglés, donde la diferencia es muy considerable, superando a veces el 50%. Eso demuestra que las mujeres manejan bien las funciones lingüísticas por naturaleza "porque tienen un desarrollo más evolucionado de la comunicación y de las emociones" (Godoy 2012), pero pueden encontrar dificultades por una razón u otra en ciertas asignaturas lingüísticas. Eso plantea el problema del inglés, que sería más difícil que el español; entonces, la lateralización de los hombres va a destacarse una vez más para sobrepasar los aparentes obstáculos que se encontrarían en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Para cernir las eventuales barreras que encuentran las mujeres gabonesas en esta asignatura, un estudio futuro en un país donde se aprende el inglés como lengua extranjera y como disciplina escolar nos permitirá descubrir cómo andan las cosas fuera de Gabón.

Normalmente, se supone que la encuesta realizada en la Escuela Normal Superior ofrece algunos elementos de repuesta a preguntas que hemos planteado sobre los efectivos de las clases de ELE donde se encuentra visiblemente un público mayori-

8. Grupo étnico del norte de Gabón.
9. Grupos étnicos del sur de Gabón.

tariamente femenino. Lo que resulta sorprendente es que la misma tendencia no se observa en las clases de inglés, que en cambio están ocupadas predominantemente por los varones.

Pues, es común pensar que la lengua inglesa es más difícil que la española, lo que puede resultar falso. Ahora bien, de acuerdo con los que dicen que lo más difícil del inglés es la pronunciación, es decir, que algunas palabras no se escriben como se pronuncian, como el ejemplo de "gh" que adquiere el sonido "f" (Carranza 2013). Según la misma fuente, el español, en cambio, es más difícil de aprender como lengua debido a las complejas leyes gramaticales que se siguen en este idioma. Este aspecto puede formar parte de las razones que llevan a las chicas a tener una representatividad mínima en las clases del aprendizaje de este idioma. En Gabón, algunos suelen pensar efectivamente que el español es un idioma fácil porque se asimila mucho al francés, así que basta con poner una "a" al final de las palabras femeninas y una "o" al final de las palabras masculinas. Pero lo que se imaginan no es lo que descubren al estar inmersos en el universo lingüístico castellano. Lo que nos lleva a volver a hablar de la lateralización del cerebro masculino que justifica la débil representación de las chicas, en este departamento aparentemente difícil.

4.2. Posible explicación al triunfo lingüístico de los hombres

Primero, lo que más motiva a los chicos a sacar carrera en inglés, sería el estatuto que tiene esta lengua: lengua de los negocios, lengua internacional...; y, como se sabe, los chicos tienen perspectivas futuras hacia el mundo del "business", por eso necesitan dominar el inglés. Este lado ambicioso de los chicos, les lleva o motiva a afrontar cualquiera dificultad. Mientras que las chicas tienden a reducir sus emociones a lo "estricto mínimo". Luego, considerando el hecho de que las chicas por sus facultades naturales deberían dominar más las leguas, la mayoría masculina en el departamento de inglés y su gran representación en ELE no puede justificarse con la lateralización del cerebro masculino. Un concepto determinante que es fundamental en el perfeccionamiento mental de un varón y que tiene una explicación científica vinculada al modo de funcionamiento del cerebro masculino. Las pruebas científicas demuestran que los hombres "utilizan uno de los dos hemisferios, como si cada uno de ellos estuviese más especializado" (Iglesias 2007). Es decir, que para resolver una misma cuestión, los hombres van a servirse de una parte específica del cerebro mientras que las mujeres recurren a los dos hemisferios para solicitar las mismas informaciones. Esta especialización hemisférica es también una de las razones que justifican que los hombres tengan mejores resultados en las ciencias que las mujeres. En efecto, mientras las neuronas de las mujeres se encuentran integradas, los hombres emplean exactamente la parte cerebral necesaria, "lo que explica que ellos trabajen mejor desde la lógica matemática y las mujeres desde la lógica lingüística" (Godoy 2012)[10]. Este fenómeno deriva de la acción hormonal sobre los hemisferios, un estudio llevado a cabo en 2007 en Grenoble sobre las matemáticas y el sexo[11], titulado «Les mathématiques

10. Citada en http://www.latercera.com/noticia/educacion/2012/01/657-421035-9-estructura-del-cerebro-explicaria-por-que-los-hombres-arrasan-en-la-psu-de.shtml.

11. **«Les mathématiques ont-elles un sexe?», 2007, <http://www.ac-grenoble.fr/cio-annonaytournon/IMG/pdf/Les-maths_ont-elles_un_sexe.pdf>** [Consulta: 02/09/2014]

ont-elles un sexe?», lo comprueba. Parece que "las hormonas masculinas favorecerían el desarrollo del hemisferio derecho, lo cual sería especializado en el tratamiento de informaciones espaciales. Al contrario, en las mujeres, el hemisferio izquierdo, más implicado en el lenguaje es el que sería el más desarrollado"[12]. Sin embargo, otros parámetros que parecen ser de menor importancia como la educación de los niños por sus padres, participan también a la transformación del cerebro masculino. Ahora bien, como podemos notarlo en las familias según las costumbres y culturas de cada uno, la educación recibida por los chicos es generalmente diferente de la que se da a las chicas. Excepto ayudar al padre en las tareas más duras del hogar, esta diferencia resalta también en los juegos donde los muchachos más desarrollan juegos de construcción y colectivo al aire libre, Pascal e Isabelle en el artículo recientemente mencionado que "Este aprendizaje es capaz de influir sobre su funcionamiento cerebral favoreciendo la formación de circuitos de neuronas especializadas en la orientación espacial"[13]. En cambio, notamos que las del sexo femenino van a desarrollar juegos al interior de la casa "donde reproducen papeles sociales que implicarían más el lenguaje"[14] (*ídem*). Eso se junta con el problema de los estereotipos sociales de los que sufren las chicas y que constituyen un freno a sus producciones, a sus capacidades para enfrentarse con las dificultades.

5. Conclusión

En resumidas cuentas, el análisis llevado a cabo demuestra que por naturaleza hay reales disparidades entre hombres y mujeres debido a diversos factores sociales, biológicos, psicológicos, etc. Todos estos parámetros nos permiten ofrecer elementos de respuesta a las preocupaciones formuladas inicialmente en torno a la cuestión de la "feminización" del aprendizaje de ELE en Gabón. Así, las diferentes pruebas científicas analizadas conceden aclaraciones a la distancia intelectual que existe entre los dos géneros. Distancia que se puede explicar por razones morfológicas (tamaño del cerebro masculino y femenino), psicológicas (que pone de relieve el problema de los estereotipos) y biológicas (aludiendo a la constitución hormonal y composición de los hipocampos). Así, los diferentes medios empleados para llevar a cabo este trabajo nos han permitido comprobar que las aulas de ELE en Gabón tienen una representación femenina elevada, a pesar de una presencia masculina nada despreciable. Esta última capa se justifica por una relación de amor suscitada a veces por los primeros profesores de español o por familiares que han causado directa o indirectamente la motivación de estos aprendices. Sin embargo, respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la ausencia o insuficiencia de las mujeres en este departamento puede justificarse no solo por la complexidad del inglés contra la utópica sencillez del español, sino también por su falta de ambición y de ánimo en superar las dificultades.

12. Texto original: «**les hormones masculines favoriseraient le développement de l'hémisphère droit, lequel serait spécialisé** dans le traitement des informations spatiales. À l'inverse, chez les femmes, c'est l'hémisphère gauche impliqué dans le langage qui serait le plus développé»

13. Texto original: «**Cet apprentissage est capable d'influer sur leur fonctionnement cérébral en favorisant la formation de** circuits de neurones spécialisés dans l'orientation spatiale.»

14. «**Où elles reproduisent des rôles sociaux (jouer à la maman, à la marchande, à la ménagère, etc.) qui feraient plus intervenir** le langage.»

Referencias Bibliográficas

BAILLY, S. (1993): "«Les filles sont plus douées pour les langues»: enquête autour d'une idée reçue", *Mélanges CRAPEL*, n°21. <http://web.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/7bailly.pdf> [Consulta: 11/09/2014]

CARRANZA, A. (2013): «¿Qué es lo más difícil de aprender inglés?» <http://www.ingenierogeek.com/2013/09/que-es-lo-mas-dificil-de-aprender-ingles-otro-idioma.html> [Consulta: 12/07/2014]

CICCOTTI, S. (2005): «Les filles sont-elles mauvaises en math?», *Cerveau&Psycho,* 11. <http://www.cerveauetpsycho.fr/ewb_pages/a/article-les-filles-sont-elles-mauvaises-en-math-sa-21326.php> [Consulta: 16/07/2014]

GODOY, L. (2012): «Estructura del cerebro explicaría por qué los hombres arrasan en la PSU de Matemáticas», *La Tercera,* 04/01/2012. <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2012/01/657-421035-9-estructura-del-cerebro-explicaria-por-que-los-hombres-arrasan-en-la-psu-de.shtml> [Consulta: 12/07/2014]

IGLESIAS, M. (2007): « El cerebro femenino», *Revista FUSION.com,* septiembre 2007. <http://www.revistafusion.com/2007/septiembre/report168-1.htm>

KIMURA, D. (2001): *Cerveau d'hommes cerveau de femmes*, Paris: Ed. Odile Jacob.

LAROUSSE ILUSTRADO (2009), Barcelona, Larousse Editorial, 1824 p.

NZEY, G. (2014): «Encadrement des élèves-conseillers pédagogiques de l›enseignement primaire à l›École normale supérieure de Libreville». <http://www.fastef.ucad.sn/aipu/th_29.pdf> [Consulta:09/2014]

PÉREZ, M., BORRAS, J. J. y ZUBIETA, X. (2007): «El cerebro femenino». <https://mujeresymatematica.wordpress.com/el-cerebro-femenino/> [Consulta: 08/07/2014]

TOUZET, C. (2010): *Conscience, Intelligence, Libre-arbitre?*, Auriol: Ed. la Machotte.

El análisis contrastivo y la enseñanza de la Pragmática

Paula Mitre Ropero
Universidad Carlos III de Madrid

Este mismo congreso, celebrado hace ya nueve años en la Universidad de Oviedo estaba centrado en la competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Aunque los subtemas de aquel congreso fueron de diversa índole, sorprende que en las actas no haya ni una sola mención a los marcadores discursivos en el aula de ELE a pesar de la importancia que tienen en cuestiones relacionadas con la competencia comunicativa, como la competencia discursiva y la competencia sociocultural.

No podemos dejar de mencionar, sin embargo, que los marcadores discursivos han sido tratados en diversos congresos ASELE, una vez de mano de Garrido Rodríguez en 1999, cuando aún no había consenso sobre la denominación de los mismos, y esta autora hablaba sobre *conectores pragmáticos*; otra vez que se han tratado estas unidades léxicas en este congreso ha sido en la presentación de Martín Zorraquino a propósito del tratamiento lexicográfico de los marcadores discursivos en el congreso ASELE de 2005. Estas dos investigadoras presentaron algunas de las ventajas de introducir los marcadores discursivos en la enseñanza de español a extranjeros, así como las dificultades que conllevan su didáctica y proceso de adquisición.

Con la voluntad de no repetir conceptos ni ideas, hoy quiero hablar de los marcadores discursivos en el aula de ELE desde el punto de vista de la interacción en el habla coloquial, más que de la cohesión en el discurso de lengua de nivel más avanzado.

De esta manera, quiero empezar con una reflexión sobre qué es la lengua coloquial y qué creen los hablantes y los profesionales que es la lengua coloquial.

1. El español coloquial

La lengua coloquial es aquella que empleamos a diario, en los pequeños intercambios cotidianos con amigos, familia o incluso con desconocidos en la calle, en establecimientos e instituciones[1]. Es, de esta manera, la lengua o el registro que usamos con mayor frecuencia en el día a día. Esta lengua se caracteriza por mantener una relación de igualdad social o funcional entre interlocutores, tener una relación vivencial de proximidad, enmarcarse en un discurso familiar y tener una temática no especializada[2]. Es un habla espontánea, informal (sin ser necesariamente vulgar), familiar (en el sentido de no extraña) y de mayor simplicidad que, obviamente, otros registros de lengua que se sitúan por encima de ella en el eje de formalidad; también tenemos que señalar que la toma de turnos no está predeterminada.

Curiosamente, a pesar de no haber usado ningún adjetivo peyorativo en nuestra descripción de la lengua coloquial, estarán de acuerdo conmigo en que la creencia po-

1. Es la lengua que usamos, por tanto, en los tres ámbitos educativo, profesional y público.
2. Para una caracterización del español coloquial, ver Briz 1995, 1996 y 1998

pular es negativa y a menudo identifica erróneamente lengua coloquial con vulgar[3], dando mayor prestigio a la lengua literaria, que se vehicula de manera escrita y que se caracteriza por no ser inmediata, sino reflexionada, planificada, etc. Esta creencia popular ha sido introducida por instituciones e individuos que, durante lustros, han favorecido la lengua escrita por encima de la oral, el registro formal por encima del informal, olvidando que, si hoy existe una lengua culta escrita, es porque originalmente existió una lengua coloquial; ya que es lugar común que la lengua nace de la oralidad y es solo cuando una cultura se desarrolla cuando crea una tradición escrita y literaria.

Si esto parece evidente, ¿por qué hay todavía hoy currículos de enseñanza que dan prioridad a la norma escrita? ¿Por qué hay aún profesores que prefieren la lengua literaria y tachan las expresiones de lengua coloquial como incorrectas? Creemos que la respuesta es la comodidad: la lengua escrita, la norma culta es algo estático, casi inamovible a través del tiempo, mientras que la lengua coloquial, el habla, es algo vivo y dinámico. Y el dinamismo asusta. O, si no, pensemos en la creencia generalizada que existe en nuestro país de que algo no se debe usar si no aparece en el Diccionario de la RAE, es decir, si se ha convertido en *norma*.

2. Qué lengua enseñamos

Volviendo al aula de ELE, nos planteamos ¿qué lengua ha de enseñar el profesor de español como lengua extranjera y por qué? En nuestra opinión, la respuesta es sencilla: el español coloquial porque es el registro de mayor frecuencia y, por tanto, el que mayor rentabilidad va a tener para el aprendiz de español.

Además, si atendemos a lo que nos señala la más importante obra de referencia europea para la enseñanza de lenguas, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)[4], y hacemos una reflexión intuitiva de nuestra lengua y de las lenguas que conocemos, veremos que, en su vivacidad y dinamismo, la lengua coloquial no carece de normas, aunque la creencia popular difiera en esta idea. Entre las normas con las que cuenta el español coloquial se encuentran las normas pragmáticas, que están también presentes en cualquier otra variedad y registro. El conocimiento de las normas pragmáticas del español coloquial reflejará la adquisición de la competencia sociopragmática y sociocultural del estudiante, que es la que le permitirá realizar enunciados felices, según la terminología de Searle (1969), es decir, que el interlocutor logre su propósito.

Queremos hacer aquí un pequeño inciso para señalar que, aunque ya hay una conciencia generalizada de que la lengua que se debe enseñar desde los primeros niveles de lengua extranjera es la coloquial y que la presencia de la pragmática es primordial, aún existe cierta obsesión por la norma culta en la didáctica de lenguas extranjeras y es por eso por lo que los marcadores discursivos se explican desde la coherencia y cohesión del discurso[5], en la adquisición de la competencia discursiva en los niveles más avanzados.

3. Del mismo modo, la gente piensa que el uso de ciertas unidades léxicas es "incorrecto" y eso produce que se crea que no se deben enseñar.
4. La competencia pragmática es en el Marco una subcompetencia lingüística comunicativa.
5. Es decir, que se siguen enseñando lo que Gili Gaya llamaba *conectores extraoracionales*.

Hemos de tener en cuenta que conector es, no obstante, un hipónimo de marcador discursivo, no un sinónimo.

Cerrando el inciso y volviendo a la adquisición de lenguas, es también por todos sabido que el escenario idóneo de aprendizaje de una lengua extranjera es el de inmersión lingüística; y es así tanto para niños como para adultos. La inmersión[6] permite una elevada exposición a muestras de lengua, exposición en la que la frecuencia es natural y no imitada por docentes y materiales.

Si bien eso es lo ideal, los profesores sabemos las dificultades ante las que nos encontramos en el aula, más aún cuando el aula es de lengua extranjera, es decir, en otro país, y no de lengua segunda, cuando los inmigrantes tienen clases de lengua paralelamente a la inmersión en su vida diaria.

La principal dificultad de la clase de lengua es que no se trata de una situación de inmersión, esto es, no hay exposición de alta frecuencia a *input* real y no hay posibilidades de interacción con un objetivo real: por estas razones, tenemos que substituir lo real por lo verosímil en todo momento.

3. Los marcadores conversacionales en el aula de ELE

Tras esta breve introducción, analizaremos algunas cuestiones a través de la presencia y tratamiento en el aula de los marcadores discursivos y, en concreto, de los marcadores conversacionales, algunas cuestiones en relación al entorno de aprendizaje, el papel del profesor y el input en la clase de español como lengua extranjera.

Como hemos dicho, y remitimos a la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), el término *marcador del discurso* es un hiperónimo bajo el que se engloban diferentes categorías. Si bien muchas de estas categorías comprenden unidades léxicas que sirven de conexión de diversos tipos y, lógicamente, se estudiarán en el plano del discurso en los niveles más avanzados, la categoría de marcadores conversacionales es una taxonomía que creemos directamente relacionada con la lengua coloquial en la interacción y han de estar presentes en las clases desde los niveles más básicos de enseñanza y aprendizaje. Nos referimos a unidades léxicas como *¿no?, hombre, bueno, pues,...* que sirven para relacionar los tres componentes básicos de la interacción, a saber: hablante, mensaje e interlocutor.

3.1. El papel del profesor

Los marcadores discursivos han planteado algunas cuestiones a los docentes: ¿cómo introducirlos? Y, peor: ¿cómo explicar su significado y uso? Creemos no equivocarnos al asegurar que todo profesor nativo ha temido exponerse a este tema o ha pasado apuro al no saber explicar a sus alumnos la presencia de estos marcadores en la conversación o en el discurso. Y, si esto es dificultoso para un nativo, ¿cómo será para un profesor no nativo?

6. Algunos estudios demuestran la facilidad con la que se adquieren los contenidos pragmáticos, marcadores discursivos y otros, en situaciones de inmersión.

En este aspecto, me gustaría presentar un ejemplo de mi experiencia como aprendiz de lenguas en clases en España donde, por lo general, los profesores no eran nativos: en las clases a las que he asistido, no he recibido ni suficiente *input* ni buenas explicaciones explícitas de estas unidades léxicas, excepto quizá en alemán, lengua en la que las partículas modales no pueden ser obviadas; pero ni siquiera en las clases de alemán he recibido información sobre los marcadores conversacionales que luego han resultado ser de mayor frecuencia de uso en la lengua coloquial, es decir, en la lengua que usamos cuando hablamos una lengua extranjera. Puedo poner de ejemplo las equivalencias de *¿no?* en inglés y en alemán. En el caso de la lengua inglesa, las *question tags* (como, por ejemplo: *is it?, wasn't he?,...*) se enseñaron en niveles intermedios; para el alemán, el *oder?,* ni siquiera se mencionó en las clases de lengua. No creo necesario consultar corpus de orden de frecuencia para asegurar que estos marcadores conversacionales se usan todos los días en la conversación coloquial y, por lo tanto, deberían incluirse en los niveles elementales.

De este modo, queremos defender el papel del profesor nativo como fuente de *input* real en el aula ya que creemos que en los primeros niveles, aunque el docente no haga una explicación explícita de algunos marcadores discursivos, la información que el estudiante oye repetidamente en el aula es de gran valor para la adquisición de su competencia sociocultural.

Aunque todo profesor hace una adaptación de su habla al nivel de los estudiantes (y esto es una destreza que el docente de lenguas desarrolla con la experiencia), esta adaptación no ha de distorsionar la realidad. Por poner un ejemplo, creemos que el docente ha de emplear los familiares *vale* o *bueno* como respuesta afirmativa a una pregunta o aceptación a una propuesta, en lugar de usar un *sí* aséptico que puede resultar forzado o falso en una situación comunicativa real.

De todas maneras, muchas veces la institución en la que enseñamos o las normas culturales del país en el que residimos nos impiden la enseñanza de la lengua coloquial en el aula y, se preguntarán ¿cómo es eso? En lugares como Francia, por poner un ejemplo cercano, es norma el tratamiento deferencial de alumnos a profesores, tratamiento que marca abiertamente la jerarquía en el aula. En nuestra opinión, esto es una catástrofe ya que, de entrada, el alumno se acostumbra al uso del tratamiento *usted* en detrimento de *tú* cuando, al menos en nuestra variedad peninsular, y sin entrar en detalles y especificaciones socioculturales que ahora no vienen al caso, el uso de *tú* es mucho más frecuente que el de *usted*.

La enseñanza de la variedad coloquial se favorece cuando hay una relación horizontal entre profesor y alumno, al mismo tiempo que, como veremos más adelante, se potencian las relaciones entre los compañeros creando un buen clima o entorno de aprendizaje. Las relaciones horizontales entre profesor y alumno ofrecen muchas ventajas como por ejemplo que se produzca una comunicación más fluida que permita las posibilidades de interacción. Los marcadores conversacionales se darán de forma natural en una comunicación fluida en lengua coloquial.

Para todo esto es además idóneo que el docente domine la lengua que enseña (nosotros defendemos que es siempre mejor el profesor formado y nativo) y que conozca la lengua materna de los estudiantes, además de las normas pragmáticas que vehiculan esa cultura. Solo en este caso puede el docente hacer un análisis contrastivo que le permite anticipar errores o analizar ciertos errores, no tanto lingüísticos, sino pragmáticos; errores que ayudarán a los estudiantes a adquirir una competencia sociocultural correcta, para no encontrarse con malentendidos o, incluso, ofender al interlocutor en determinadas situaciones.

En la bibliografía sobre el tema encontramos opiniones encontradas sobre si la pragmática ha de ser enseñada de forma implícita o explícita en el aula. En nuestra opinión, los dos tipos de enseñanza han de estar presentes en el aula, ningún extremo es bueno y no todos los grupos de estudiantes tienen las mismas necesidades, ni las mismas habilidades. Tampoco los docentes; y no podemos obligar a nadie a trabajar de una manera en la que no se encuentre cómodo o, cada maestrillo tiene su librillo.

Desde nuestra experiencia, tanto como estudiante de lenguas como de profesora de español, la reflexión y el descubrimiento son buenísimos y duraderos. Pero ese es el método que nos va bien a nosotros. Y a muchos de nuestros estudiantes les va más la explicación de qué y de cómo.

3.2. El *input*

Independientemente de la metodología de enseñanza, es totalmente necesaria la elevada exposición a unidades léxicas de alta frecuencia para el paulatino reconocimiento de estas y para la posterior fijación de las mismas[7]. Sobre esta cuestión parece que sí que hay consenso en que los materiales reales son demasiado dificultosos de trabajar para el docente y costosos de entender para el aprendiz, por lo que los materiales apropiados en los niveles elementales serán los verosímiles, a los que podemos acceder fácilmente a través de la televisión y de Internet, a saber: entrevistas, películas, series, *sketches*,... Sin olvidar, como venimos repitiendo, que la mayor y más fiable fuente de *input* real en las clases será el profesor nativo.

3.3. El entorno de aprendizaje

Para terminar esta comunicación, y ya que hemos hablado del papel del profesor y de la cantidad y calidad del *input* en el aula, la tercera variante a la que tenemos que prestar atención en la enseñanza del español como lengua extranjera en la clase para el correcto aprendizaje de la lengua coloquial es el entorno de aprendizaje que, en la misma línea que el profesor y el *input*, ha de ser lo más verosímil posible. Es decir, hemos de intentar acercar todo lo posible el entorno del aula a la situación ideal de inmersión para el uso y adquisición de la lengua coloquial.

7. Sobre los estadios de adquisición de las unidades léxicas en español como lengua extranjera, ver Gómez Molina (2004a y 2004b).

La situación conveniente para el uso del español coloquial es aquella en la que las relaciones entre compañeros son horizontales. Bueno, la situación idónea es, de entrada, aquella en la que las relaciones entre compañeros *existen* y son consideradas como válidas; esto es, los estudiantes no solo valoran su relación con el profesor como vía para el aprendizaje, sino también la que se da entre los compañeros.

Para eso, propiciaremos las posibilidades de interacción que se consiguen creando la necesidad de que un individuo hable con otro, normalmente con *puzles* de información, ya sean juegos de rol o actividades de otro tipo, más abiertas o cerradas, en las que un estudiante no tenga otra opción más que hablar con otra persona para obtener o conseguir algo; así como pasa en la vida real, o fuera del aula, en la sociedad.

Por último, y poniendo en relación las tres variables que hemos visto: entorno de aprendizaje, input y profesor, creemos que el aula de español como lengua extranjera ha de ser, en nuestro caso por ser nativos de la variedad norte peninsular, una *mini España* que refleje de la manera más verosímil los componentes pragmáticos propios de nuestra cultura y, por ende, de nuestra lengua, para propiciar una pequeña inmersión en la cultura. Así, si se nos permite hablar de nuestra experiencia e ideas, en nuestras clases informamos desde el primer día de que, del dintel hacia adentro no estamos en Hungría, ni en China, ni en Georgia o cualquier otro país en el que estemos enseñando nuestra lengua, sino España, por lo que regirán las normas de comportamiento vinculadas al uso de la lengua española. Y por poner unos ejemplos de esto: a las 20:00h no diremos 'buenas noches' sino 'buenas tardes'; al profesor se le llamará por su nombre y se le tratará de tú; no se responderá al teléfono dentro del aula, etc. Normas sociopragmáticas propias de España en oposición a las normas imperantes en el país de los estudiantes. Claro que, hacer hincapié en estas diferencias solo será posible a través de un análisis contrastivo si, como hemos señalado más arriba, el docente conoce la lengua materna de los aprendices.

4. Conclusiones

Como esta comunicación forma parte de mi investigación para la redacción de mi tesis doctoral en esta universidad y aún me encuentro a medio camino, no voy a osar presentar aquí unas conclusiones sino más bien algunas reflexiones y preguntas a las que espero poder dar respuesta después de algunos meses más de indagaciones y lecturas. También espero que estas preguntas sirvan a compañeros y docentes para reflexionar sobre qué lengua enseñamos en el aula y cómo adquieren la competencia pragmática nuestros estudiantes:

- ¿Por qué algunos países eligen poner a profesores de la nacionalidad de los estudiantes en los primeros niveles en lugar de a nativos? ¿Es esto positivo o negativo? ¿Qué componentes adquirirán mejor y cuáles peor?

- ¿Qué lengua enseñamos en el aula de ELE? Y, en caso de no hacerlo, ¿por qué no enseñamos la lengua coloquial?

- ¿Por qué evitamos usar aquello que tememos explicar? ¿Subestimamos la intuición y el poder deductivo de los estudiantes? ¿Acaso los estudiantes no dominan el componente pragmático en su lengua materna? ¿No son capaces los estudiantes de realizar un análisis contrastivo (ya sea de manera consciente o inconsciente) al igual que lo hacemos nosotros?

- ¿Tenemos un suficiente conocimiento de la lengua materna de los estudiantes? ¿Sabemos potenciar el aprendizaje a través del análisis de los errores?

- ¿Damos en el aula la importancia precisa a la competencia pragmática? Y, ¿hacemos conscientes a los estudiantes de los valores de la cultura que se trasmiten a través de la lengua?

Referencias Bibliográficas

BRIZ GÓMEZ, ANTONIO (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmapragmática,* Barcelona: Ariel.

BRIZ GÓMEZ, ANTONIO (1996): *El español coloquial: situación y uso,* Madrid: Arco-Libros.

BRIZ GÓMEZ, ANTONIO (coord.) (1995): *La conversación coloquial (Materiales para su estudio)*, Valencia: Anejo XVI de la Revista *Cuadernos de Filología*.

GARRIDO RODRÍGUEZ, M.ª DEL CAMINO (1999): "Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia", *ASELE, Actas X*; disponible en Internet: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0321.pdf> [consulta: 5 de septiembre de 2014]

GÓMEZ MOLINA, JOSÉ RAMÓN (2004a): "La subcompetencia léxico semántica", en J. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL, 491-510.

GÓMEZ MOLINA, JOSÉ RAMÓN (2004b): "Los contenidos léxicos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 789-810.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.ª ANTONIA (2004): "El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE", *ASELE, Actas XV*; disponible en Internet: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0051.pdf> [consulta: 5 de septiembre de 2014]

MARTÍN ZORRAQUINO, M.ª ANTONIA y PORTOLÉS LÁZARO, JOSÉ (1999): "Los marcadores del discurso" en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, vol. 3, 4051-4213.

SEARLE, JOHN ROGERS (1969): *Speech Acts,* Cambridge: CUP.

Factores que inducen a error en el proceso de aprendizaje de ELE de estudiantes eslovacos

Estela del Rocío Montoro Cano
Universidad de Granada

1. Introducción

Existen pocos trabajos sobre las dificultades en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) de alumnos y alumnas de origen eslovaco. Por ello, se hace necesaria una revisión de los mismos, con el objeto de contribuir a una disminución en el número de dificultades de estudiantes no solo eslovacos, sino de otras lenguas eslavas que comparten ciertos aspectos del sistema lingüístico.

En el trabajo que aquí presentamos se aborda el estudio de ciertos elementos que inducen a error en un grupo determinado, teniendo en cuenta el papel del alumno, los factores de tipo psicológico o cultural, que influyen de forma negativa, el lugar que ocupa la lengua materna y el tipo de enfoque metodológico adoptado en Eslovaquia.

Previamente a la descripción de nuestro trabajo, es preciso delimitar qué entendemos por *error*. Para este estudio se ha tenido en cuenta la definición de Ferrán Salvadó (1990: 286), quien denomina "*errores* a las incorrecciones debidas a una falta de conocimientos sobre el sistema lingüístico de la lengua que se emplea". De modo que no se tendrán en cuenta "las incorrecciones provocadas por razones no atribuibles a la falta de conocimientos, sino al cansancio, dejación, falta de atención, etc." (Salvadó 1990: 286), concepto ajustado al término *equivocación*.

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados se ha llevado a cabo una doble investigación. Por una parte, se han consultado las observaciones tenidas en cuenta por docentes al respecto en actas de congresos y publicaciones durante su experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera. Por otra parte, se ha realizado un trabajo de campo en la capital del país eslovaco, Bratislava, recogiendo los resultados de primera mano.

2. Errores frecuentes según ciertos autores

Entre la nómina de autores consultados debemos destacar al profesor Ladislav Trup (1999: 133), quien considera que los fenómenos de interferencia lingüística en el plano léxico son los más frecuentes, a razón de la existencia de *falsos amigos* o *falsos cognados*, denominados por él, como resultado de la acción de la analogía. Por su parte, Miroslav Lenghardt (1994: 115), atribuye la causa a un tipo de interferencias muy frecuentes entre ambas lenguas (español y eslovaco) a los verbos de movimiento, concretamente los verbos de dirección.

En cuanto a las interferencias en el plano morfológico, es quizás el uso del artículo el aspecto más problemático en todos los niveles de adquisición de la lengua extranjera, llegando incluso a una posible fosilización si no llega a ser corregido a tiempo. Este hecho es explicado por la profesora catalana de la Universidad de Economía en Bratislava, Mónica Sánchez Presa (2000: 158) del siguiente modo: "Con excepción del búlgaro, las lenguas eslavas modernas (y entre ellas el eslovaco) carecen de artículo, por lo cual es importante entender muy bien el uso del artículo en español para poder traducir correctamente".

Los pronombres del sistema lingüístico español presentan problemas a los estudiantes eslovacos, frecuentemente cuando desempeñan funciones de CD y CI, en parte debido a que el orden que ocupan en la oración es fruto del que ocuparía en eslovaco y, debido también a ciertos usos como el empleo de la forma átona de CI, aunque este complemento ya esté explícito en la oración.

Por último, los múltiples valores del pronombre *se* son motivo de incorrecciones. Es quizás el uso de los tiempos verbales el aspecto más difícil ante el que se encuentra el estudiante eslovaco de ELE, ya que la mayoría de los tiempos verbales eslovacos tiene más de un equivalente en el sistema verbal español. Este hecho lo explica el profesor Trup con las siguientes palabras: "si la lengua eslovaca posee una morfología nominal muchísimo más complicada que la española, sin embargo los verbos eslovacos presentan menos paradigmas que los verbos españoles" (1990: 136).

En el plano sintáctico las incorrecciones están causadas por el calco de la valencia del verbo, en tanto que las formas eslovacas utilizan el caso genitivo cuando el español prefiere el dativo. Otro error reiterado es la elección de los tiempos verbales en las oraciones de finalidad, las oraciones completivas, las oraciones condicionales y las subordinadas adverbiales temporales, como apunta Mónica Sánchez (2000: 161).

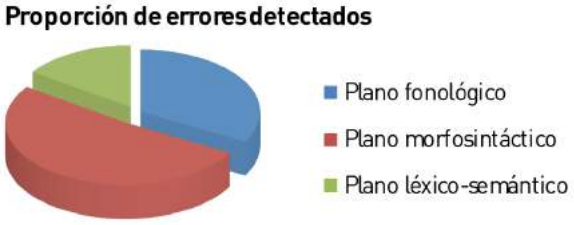
Tras este breve repaso por las opiniones vertidas por especialistas en la enseñanza de la lengua española a estudiantes de origen eslovaco, pasamos a describir el estudio llevado a cabo tras nuestra experiencia docente durante la estancia en la Universidad Comenius de Bratislava.

3. Trabajo de campo: grupo y muestra seleccionados

Con el objeto de conocer los factores que inducen a error en el proceso de aprendizaje de ELE de alumnos eslovacos, se ha seleccionado un grupo de estudiantes que presenta las siguientes características comunes:

a) Nivel B1 de dominio de adquisición de la lengua extranjera según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.*
b) Edades comprendidas entre los 18 y 20 años.
c) Ser todas ellas mujeres.
d) Estudiar el primer año de la carrera universitaria Enseñanza de la Lengua y la Literatura Españolas.
e) El eslovaco como lengua materna.

Para la recogida de la muestra se han escogido los ejercicios escritos por estas alumnas. Se trata de un total de 15 recetas entregadas para la asignatura de Ejercicios de Lengua Práctica II durante el semestre de verano del curso académico 2009-2010. Una vez identificados los errores que dificultan la comunicación y clasificados según una taxonomía, observamos que el área más problemática para las estudiantes eslovacas de español se refiere al uso y distribución de las formas dentro del nivel morfosintáctico, como indica el recuento de los datos obtenidos: 64 errores en el plano morfosintáctico, 41 errores en el plano fonológico y 19 errores en el plano léxico-semántico. En el siguiente gráfico se puede observar una distribución proporcional de los mismos:



Los errores hallados se han distribuido según una tabla adaptada de la proporcionada por Isabel Santos Gargallo (2004: 406), en donde se indican las posibles causas que los han podido originar:

CAUSAS DE LOS ERRORES	EXPLICACIÓN DE LAS CAUSAS
Distracción	Cansancio, falta de motivación y confianza en uno mismo
Interferencia	Adopción de formas de la L1 o L2
Traducción	Traslación literal de una estructura de L1 a la lengua meta
Hipergeneralización de reglas de la lengua meta	Hipótesis incorrectas del aprendiente
Aplicación incompleta de reglas de la lengua meta	Desconocimiento de la totalidad de normas de la L2 o LE
Inducidos por materiales y procedimientos didácticos	Muestras de lengua empleadas durante el proceso de aprendizaje
Estrategias de comunicación	Mecanismo del alumno/-a ante un problema de comunicación

La Interlengua de nuestras alumnas en el momento de redacción del ejercicio escrito presenta errores que ya venían anunciados por los autores consultados. De entre todos ellos señalaremos aquellos que consideramos más trascendentes para lograr nuestros objetivos iniciales, clasificándolos en los distintos planos del lenguaje.

3.1. Errores en el plano fonológico

En este plano encontramos errores debidos a acentuación incorrecta, puntuación y omisión, adición, confusión de grafemas y fonemas. Si nos preguntamos por los fac-

tores o causas que han originado estos errores, que, aunque no impiden la comunicación, pueden dificultar la transmisión del mensaje a personas no habituadas a tratar con estudiantes de lenguas extranjeras, son los siguientes: en el caso de la acentuación y la puntuación hay una clara interferencia de la lengua materna, pues en su lengua las estudiantes no escriben coma tras una oración subordinada adverbial temporal. Por su parte, los errores de adición, omisión o confusión de fonemas pueden deberse a distracción de nuestras alumnas. Ejemplo:

- *Después de que tengamos hecha esta masa[,] echa con una cuchara trozitos de halušky en el agua.*

3.2. Errores en el plano morfosintáctico

En el plano morfosintáctico el mayor número de errores se encuentra en el uso del artículo determinado e indeterminado, debido a que esta categoría gramatical no existe en el sistema lingüístico eslovaco; por tanto, no existe un apoyo en la lengua materna en los primeros estadios de estudio del español, de modo que resulta complicado su aprendizaje. El posible factor que ha impulsado este error ha sido el uso de materiales y procedimientos didácticos deficientes, lo cual producirá que nos volvamos a encontrar con este error en producciones futuras. Ejemplo:

- *Se pone en otra olla la leche,* [el] *caldo de verdura, nuez moscada y sal.*

En lo que refiere a los sustantivos, destacamos la omisión de los términos *bote* y *sobre* en los siguientes ejemplos:

- *1* [bote de] *mayonesa*
- *1* [sobre de] *polvo de pastelería.*

Aunque, si bien es cierto, cabe la posibilidad de que se trate de un error en la traducción de la L1.

Los sustantivos *carne, sartén* y *sal* crean confusión entre las alumnas eslovacas al no terminar en –a, vocal con que se forman los femeninos en español normalmente. De ahí que encontremos los ejemplos siguientes:

- *Se añade el carne molina*"
- *Ponemos el pollo al sartén*"
- *Después ponemos al sartén el ajo picado*
- *El chocolate, las almendras molidas y el sal*

Con estos ejemplos se observa que las alumnas no han comprendido la norma del español sobre los sustantivos de género femenino, por lo que este error ha sido ocasionado por aplicación incompleta de las reglas de la lengua meta o bien, por transferencia negativa de otras lenguas extranjeras que estudien, como es el caso del italiano.

Los errores en cuanto a la omisión del pronombre personal se explican por la traducción de la lengua materna, puesto que las alumnas no escriben esta categoría cuando ya aparece el complemento directo al principio de la oración, como ocurre en:

- *Todo esto* [lo] *mezclamos y luego echamos en adobo*.

También hay confusión en cuanto a la selección entre *ser / estar / haber,* como demuestran los cinco errores hallados en los ejercicios. Esto se explica porque en eslovaco la triple elección es simplificada con una única forma verbal: *byť*.

- *Primero se hierven todos los huevos para que sean duros*. [Estén]
- *Primero hervimos 2 litros de agua en la cacerola donde hay los hongos*. [Están]
- *Después ponemos una cucharada de aceite en la sartén y cuando sea caliente ponemos en la sartén un cucharón de la mixta*. [Esté]

La elección de los modos Indicativo y Subjuntivo en las oraciones subordinadas adverbiales de finalidad y temporalidad con valor de futuro no siempre es acertada, como indican los cuatro casos de confusión, al no existir el modo Subjuntivo en la lengua materna de las eslovacas. Se trata de un error por falta de pertinencia desde el punto de vista comunicativo. Ejemplo:

- *Cuando la masa está dorada, se fríe unos segundos más*. [Esté]

El uso de las preposiciones supone una de las grandes barreras para las aprendientes. En los ejercicios analizados se han contado un total de ocho casos de omisión o elección errónea de preposición. De entre todas ellas, destacamos las construcciones que más problemas han planteado:

- *Tape y guise poco a poco en la temperatura media.* [a]
- *Después ponemos al sartén el ajo picado.* [en]
- *Y dejamos asarlo en 180ºC*. [a]

Este tipo de error se debe a la estrategia de comunicación empleada por la alumna, quien ha optado por un método de asignación de preposiciones según la lógica estudiada en otros contextos que, sin embargo, no tiene éxito en estos casos.

3.3. Errores en el plano léxico-semántico

En cuanto al plano léxico-semántico, los apartados de impropiedad semántica y préstamo lingüístico son los que más casos de error plantean, con 5 y 6 ejemplos, respectivamente. Los errores del primer tipo pueden haber sido inducidos por materiales, diccionarios o métodos que han originado la elección de una palabra en un contexto inadecuado. Esto ocurre con: *descubierto* por "destapado" en *Se hierve descubierto*; *se esfuma* por "se extiende" en *La crema se esfuma sobre la pasta*; *volando* por "flotando" en *Toda la pasta está volando en la parte superior del agua*; *almuerzo* por "desayuno" en *suele ser el almuerzo para muchas personas en domingo*; y *al fin* por "finalmente" en *Al fin añadimos 6 patatas picadas y ½ de agua*.

Nuestras alumnas han preferido préstamos (*Lasagna*, *bolonése*, *bolonéze*, *halušky*, *crĕpes*), para la explicación de las recetas sin adaptar las palabras a las reglas de la fonética y la grafía españolas. El factor que puede haber inducido a este error es la estrategia de comunicación, al desconocer la traducción a la lengua española.

Otros aspectos que debemos mencionar son la aparición de términos inexistentes en nuestra lengua por interferencia de la lengua materna en *como primero* por "en primer lugar", así como tres casos de derivación errónea en estos ejemplos:

- *Una cuchara de vinagre* [cucharada]
- *En el agua hirviente* [hirviendo]
- *Podemos poner la nata y polvorearla con el cacao* [espolvorearla].

Asimismo, llama la atención el mecanismo de comunicación que la alumna pone en funcionamiento en esta oración: *Los huevos se lavotean y se dividen en dos partes: las yemas y las claras,* en lugar de "los huevos se lavan"*,* posiblemente por falsa semejanza en la conjugación de otro verbo en español, lo que llamaríamos hipergeneralización de reglas de la lengua meta. Lo mismo ocurre en *Después corta el tocino a peceditos y tuestalo con un poco de* aceite, en lugar de "pedacitos".

Por último, consideramos llamativa -aunque no un error- la elección de dos términos que no pertenecen al español estándar: *chino* y *suco* en los ejemplos: *Se va depositando en el chino* [colador] y *El suco de limón* [zumo]. Entendemos *chino* como "colador en forma de embudo", según la cuarta acepción del segundo lema que recoge la vigésima segunda edición del *Diccionario* académico; mientras que *suco* en el mismo diccionario se explica como término poco usado, de ámbito rural, Teruel, y nos redirecciona a "zumo". El empleo de estas dos palabras, *chino* y *suco*, abren un nuevo posible estudio en el aprendizaje de léxico en los estudiantes de ELE, pues su uso puede deberse a los materiales empleados o a la procedencia del docente que se las mostró.

4. Conclusiones

Tras este trabajo de investigación se alcanzan los objetivos iniciales planteados. El cansancio, el estrés, la desmotivación pueden dar lugar a equivocaciones en el proceso de aprendizaje de una LE o L2, lo que no debe ser llamativo, a no ser que se convierta en un error fosilizado que continúe en sucesivos estadios de aprendizaje del idioma. Para evitar esto, es necesario que el docente conozca las dificultades de su alumnado con la realización de pruebas de nivel, el control de la evaluación continua, y la elaboración de materiales acordes a sus necesidades. De esta forma se logra un aprendizaje significativo, sin olvidar que el aprendiente es el protagonista del proceso y el docente ocupa un lugar de guía del mismo.

No solo los factores psicológicos pueden interferir en el dominio de una L2, también los factores de tipo cultural o ambiental. Así pues, el docente ha de conocer y adelantarse a las posibles reacciones del alumnado. Por ejemplo, el caso del alumnado eslovaco. Normalmente, se trata de estudiantes tímidos (por el tipo de personalidad

o por su experiencia en el aula) que deben sentirse muy seguros en el dominio de estructuras lingüísticas para participar en las actividades. Cambiando la concepción del error como algo no negativo sino un estado del proceso de aprendizaje o Interlengua, podemos conseguir que su actitud sea más cooperativa en actividades de tipo comunicativo y tengan más posibilidades de práctica para mejorar su competencia lingüística. Proponemos, por tanto, el cambio de enfoque a otro comunicativo y no un método de Gramática-Traducción, adoptado para la enseñanza de lenguas extranjeras en Eslovaquia, con el uso exclusivo de la lengua extranjera en el aula. Así, lograremos crear un clima favorable para la elaboración de discursos cuyo fin sea la comunicación.

En cuanto a la corrección de los errores detectados, sugerimos no indicar el error sino dar pistas al estudiante para que sea él mismo quien se dé cuenta y elabore una regla al respecto; por tanto, plantearnos una corrección parcial y no total del error. Es muy importante en este punto la colaboración del alumnado con el profesor y entre los compañeros. Asimismo, es importante conocer la raíz del error, por interferencia o transferencia negativa de la L1 u otras L2, L3.

Por último, el repaso de estructuras de niveles inferiores y el fomento de actitudes positivas entre la cultura meta y la propia puede incidir de forma positiva en la reducción de errores por parte de nuestro alumnado.

Referencias Bibliográficas

TRUP, L. (1999): "La interferencia español-eslovaca y sus consecuencias", *Zbornik Filosofickej Fakulty Univerzity Komenského,* Bratislava: Univerzita Koménskeho v Bratislave, 133-143.

LENGHARDT, M. (1999): "Una contribución a los verbos de movimiento en español", *Zbornik Filosofickej Fakulty Univerzity Komenského. Ročník L Philologica Bratislava*, 113-123.

SÁNCHEZ PRESA, M. (2000): "Problemas en la traducción del eslovaco al español: algunos casos prácticos", L. Trup, J. I. Díez, J. Šoltys, D. Estébanez Calederón (eds.), *Actas del IV Encuentro de Profesores de Español en Eslovaquia* (Bratislava, 22-24 de noviembre de 1999), Bratislava: Universidad Comenius, 157-162.

VERCHER GARCÍA, E. J. (2009): *El mundo de los eslavos. Introducción a la eslavística,* Granada: EUG.

FERRÁN SALVADÓ, J. M. (1990): "La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas", *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos,* Madrid: Santillana, 282-300.

SANTOS GARGALLO, I. (2004): "El análisis de errores en la Interlengua del hablante no nativo", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera,* Madrid: SGEL, 391-410.

El alumno japonés en el aula de ELE: cómo lograr una comunicación eficaz

Carmen Muñoz Sanz
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

En el presente trabajo pretendemos facilitar la tarea del profesor de ELE que cuente con alumnos japoneses entre sus estudiantes. Uno de los principales problemas que puede encontrar el profesor es la falta de entusiasmo para hablar en clase generalmente unida a una reducida fluidez al comunicarse. Consideramos que emplear un enfoque más comunicativo en nuestras clases beneficiará a los alumnos nipones.

La estructura que seguiremos será la siguiente. Comenzaremos explicando brevemente las características generales de la enseñanza en Japón, el sistema educativo y el método de enseñanza que se emplea. Asimismo mencionaremos algunas características relevantes de los alumnos japoneses en general. A continuación resumiremos los rasgos distintivos del idioma japonés en relación con el español. Posteriormente, trataremos la enseñanza comunicativa, especialmente las ventajas y aplicaciones en una clase de español con alumnos japoneses. Seguidamente ofreceremos una propuesta didáctica, que incluirá no solo ejemplos de actividades sino también consejos y pautas para el profesor. Por último, expondremos las conclusiones obtenidas.

2. Enseñanza en Japón

Comenzaremos describiendo la estructura del sistema educativo japonés, que no difiere en exceso del español. Se divide en educación primaria (*shôgakko* en japonés) que se imparte aproximadamente desde los 6 a los 12 años, seguida de la educación secundaria (*chûgakko*) de los 13 a los 15. Estas son las únicas dos etapas obligatorias. A continuación encontramos lo que podemos denominar instituto (*kôtôgakko*), de los 16 a los 18 años, y por último la universidad. El Ministerio de Educación dictamina los contenidos de los cursos y la educación está estandarizada.

Como señalan varios autores japoneses, graduarse en una universidad prestigiosa suele conllevar el acceso a un buen trabajo con un buen sueldo (Sato 2005: 14; Yoneyama 2001: 140). No resulta sorprendente pues, que se otorgue una especial importancia a los exámenes de ingreso a la universidad, ya que prácticamente deciden el futuro laboral de una persona. Muchos alumnos sufren una gran ansiedad y deben realizar un esfuerzo titánico durante la preparación de dichos exámenes (McVeigh 2002: 92). Este periodo se suele denominar *el infierno de los exámenes*, o *juken jigoku* en japonés.

Dado que los exámenes de acceso a la universidad son muy duros, es común que los alumnos asistan a clases de refuerzo en academias, denominadas *juku,* o que tengan tu-

tores particulares. Esta preparación extra no está restringida al curso en el que realicen el examen sino que puede empezar tan pronto como el alumno y sus padres deseen.

No obstante, una vez superados los exámenes de ingreso los alumnos pueden gozar de una relativa tranquilidad. A pesar de que no debemos generalizar ya que las universidades japonesas son muy distintas entre sí, se considera que la vida universitaria es más relajada que la vida en el instituto, y muchos estudiantes aprovechan para socializar en clubes universitarios (una especie de grupos estudiantiles clasificados por aficiones o hobbies).

Por otra parte, a la socialización se suma la permisividad de algunas universidades con los alumnos, evitando ponerles suspensos en la medida de lo posible, sobre todo si son estudiantes del último curso. En el último año de universidad muchos alumnos comienzan a buscar trabajo y por ese motivo pueden faltar a clase o descuidar sus estudios (McVeigh 2002: 192). La búsqueda de trabajo se considera una razón seria que excusa el comportamiento mediocre de los estudiantes. No obstante, este fenómeno no ocurre en todas las universidades y muchos alumnos deben esforzarse para graduarse.

El método de enseñanza de idiomas en Japón es tan variado como las universidades, pero en general suele ser tradicional, especialmente el llamado *yakudoku* (método de gramática y traducción). El profesor es el centro de la clase, y se le escucha en silencio y sin interrumpir (Yoneyama 2001: 63-64). Mostrar respeto por el profesor mediante el silencio parece ser una noción tan japonesa que según Yamada-Yamamoto y Richards aparece incluso en niños japoneses que estudian en el extranjero y que no han asistido a la escuela en Japón (1999: 49). Según estos autores, se debe a la influencia de los padres y la familia, que no son conscientes de la frustración que crean en los profesores extranjeros al recomendar a sus hijos que no hablen en clase.

La repetición y la memorización se suelen emplear con frecuencia. Asimismo, los errores se consideran algo negativo que se debe evitar. Afortunadamente, el Ministerio de Educación es consciente de las limitaciones de este tipo de enseñanza y se han efectuado reformas educativas con la intención de mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros fomentando la comunicación oral (Sato 2002: 46). No obstante, salvo que nuestros alumnos sean muy jóvenes, es probable que hayan aprendido al menos inglés mediante un método tradicional, especialmente porque según Sato, a pesar de las reformas algunos profesores japoneses prefieren mantener un método tradicional ya que los exámenes de idiomas siguen siendo diseñados según este método (2002: 47).

Puede ser posible que la motivación de alguno de nuestros alumnos sea tan solo sacar buena nota en el examen, especialmente si estamos dando clase en Japón. Berns afirma que en el caso del inglés en la enseñanza superior, se esfuerzan por conseguir una buena nota que asegure la entrada a una buena universidad (1990: 75). Sin embargo, según el estudio realizado por el Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (GIDE) que comentaremos más adelante, la motivación principal para estudiar español de los alumnos japoneses parece ser comunicarse con nativos.

Por limitaciones del tema, en este trabajo solo pretendemos destacar características generales, no realizar un análisis pormenorizado del sistema educativo japonés. Obviamente, no todas las clases son iguales, por lo que estas generalidades pueden no ser aplicables al 100% en todos los casos. Consecuentemente, Sato afirma que en su opinión, la impresión general de las escuelas japonesas es *la variedad* (2005: 15).

A continuación mencionaremos brevemente una extendida creencia sobre los alumnos japoneses que resulta errónea y que hemos decidido denominar *el mito de la inexpresividad japonesa*. Algunos profesores consideran que la poca participación y el silencio de los estudiantes en clase responde a una falta de expresividad de su lengua materna. De este modo, resulta casi imposible conseguir que se expresen como los españoles, y el profesor se resigna a dar sus clases sin esperar resultados milagrosos. Sin embargo, esta idea no es cierta, puesto que el japonés oral coloquial posee una expresividad manifiesta. Utiliza recursos muy similares a los del español para aumentar la expresividad, como por ejemplo la elipsis, las repeticiones, el uso de interjecciones o de onomatopeyas, etc. Es importante que el profesor no haga responsable a una supuesta falta de expresividad de la lengua materna de la falta de participación en el aula.

Sin embargo, la cultura japonesa sí puede ser una influencia en el silencio de nuestros alumnos. En la cultura japonesa, el silencio se valora de manera muy positiva. En efecto, como menciona Fujita, para los japoneses el silencio es oro (1971: 41). Según este autor, la influencia de la cultura japonesa hace que los estudiantes eviten hablar en clase con el objetivo de que se les considere buenos alumnos, de igual manera que la sociedad japonesa considera a una persona callada como seria y fiable. No dudamos que esto pueda ocurrir en algunos casos, pero nos gustaría destacar que Fujita hizo estas afirmaciones en el año 1971, por lo que es posible que la cultura japonesa haya cambiado ligeramente en la actualidad. Consideramos que aunque el silencio siga valorándose como algo positivo, el silencio que encontraremos en clase no se debe fundamentalmente a un deseo de los alumnos por ser estudiantes modelo sino a otros motivos.

Entre estos motivos encontramos la preferencia de los alumnos, en general, de adoptar un papel pasivo en clase, es decir, escuchar en lugar de hablar, debido a que el sistema japonés no parece exigirles una participación activa (McVeigh 2002: 106). Otro motivo muy relevante es el miedo al error. Como hemos mencionado, los errores se consideran algo negativo y es habitual que los alumnos deseen evitar equivocarse de cualquier manera; desgraciadamente la forma más fácil de que no se produzcan equivocaciones es no hablando.

Por último, nos gustaría señalar un refrán japonés que ha sido repetido hasta la saciedad para explicar una peculiaridad de la mentalidad japonesa. Se trata de ***deru kui wa utareru***, que literalmente significa *el clavo que sobresale es martilleado*. Es decir, no se debe destacar en un grupo, ni por encima ni por debajo. Este refrán podría ser una posible explicación a la reticencia de los alumnos japoneses de participar en clase y contestar a preguntas.

3. Características del idioma japonés

El japonés es un idioma que se encuentra muy alejado del español. En este apartado mencionaremos brevemente algunas características generales del idioma japonés que difieren ampliamente del español, con el objetivo de que el profesor pueda comprobar lo diferentes que son las gramáticas de ambos idiomas, y entender por qué los alumnos japoneses tienen dificultades. No pretendemos describir pormenorizadamente el idioma, sino tan solo señalar rasgos significativos que pueden influenciar a los estudiantes.

Se trata de un idioma aglutinante con estructura SOV, al contrario que el español cuya estructura es SVO. Se usan partículas o postposiciones cuya misión suele ser señalar la función sintáctica de los sintagmas. Los verbos no presentan diferencias de persona en su conjugación, y esta conjugación es completamente distinta de la del español ya que no existe el futuro, hay formas ausentes en español como la volitiva, no hay subjuntivo, etcétera. Por otra parte, los adjetivos se pueden conjugar en forma negativa, pasada, etc. No existe el artículo definido ni indefinido y los sustantivos no tienen género ni número.

Como se puede apreciar, la estructura y la gramática de ambos idiomas es evidentemente diferente. Debido a esta gran diferencia, resulta comprensible a que los alumnos japoneses les sea más difícil hablar en español que a otros alumnos con lenguas maternas más próximas, así como que requieran algo más de tiempo para pensar antes de hablar.

4. Enseñanza comunicativa

Como hemos visto, parece que los alumnos japoneses en general tienen dificultades para expresarse en español. ¿Por qué sugerimos entonces emplear un enfoque comunicativo en nuestras clases? Según el estudio realizado por GIDE en 2010 encuestando a más de 3600 alumnos universitarios japoneses, el primer motivo por el que estudian español es "Porque el español es una de las lenguas más habladas en el mundo" (22,61%). A la pregunta sobre para qué estudian español, la primera opción elegida fue "Para comunicarme con la gente cuando vaya a países de habla española". Parece evidente que la mayoría de los alumnos quieren comunicarse en español, y sin embargo en general muestran reticencias a la hora de hablar en clase. Es por este motivo que consideramos adecuado un enfoque comunicativo en la enseñanza de español a japoneses.

A continuación describiremos algunas características de dicho enfoque que resultan relevantes en la enseñanza a japoneses. Nuestro objetivo no es implementar un método comunicativo puro en la clase de español, sino conseguir que los alumnos japoneses se comuniquen oralmente con seguridad y relativa fluidez. En primer lugar, Savignon afirma que el foco del método comunicativo es el aprendiente, y los objetivos deben ser programados de acuerdo a las necesidades comunicativas de los estudiantes (2002: 4). Esto resulta especialmente importante ya que contrasta con el método de enseñanza tradicional en Japón, en el que el centro es el profesor. Además de ser el foco, el papel del estudiante es activo y debe contribuir además de recibir (Nunan 2001: 80).

Obviamente, se desarrolla la competencia comunicativa, pero no sería sensato prescindir de los libros o descuidar la práctica de estructuras gramaticales. Sí resultaría conveniente trabajar con textos reales en la medida de lo posible. Es cierto que suponen una dificultad añadida, y que en niveles muy bajos constituyen un auténtico reto, pero consideramos que los textos reales poseen un valor incalculable para ayudar a los alumnos a aumentar su naturalidad al hablar. Esta ayuda es especialmente necesaria en el caso de los estudiantes japoneses.

Por último, citamos tres características señaladas por Berns (1990: 104). En primer lugar, el lenguaje debe entenderse como una herramienta social, algo útil. Los alumnos deben ser conscientes de que el idioma que aprenden les sirve para relacionarse. En segundo lugar, los aprendientes deben usar el lenguaje, hacer cosas con él. Una herramienta que no se usa no tiene valor. En último lugar, la competencia de los alumnos se considera en términos relativos de corrección. Normalmente es más importante que se expresen con fluidez aunque cometan algún error.

5. Propuesta didáctica

En primer lugar destacaremos varias recomendaciones que los profesores pueden seguir para mejorar la comunicación oral de sus alumnos japoneses, adaptando sus clases a las características de estos estudiantes. En lo que respecta a la corrección de errores, se recomienda corregir con suavidad. Como hemos visto, los alumnos japoneses suelen tener miedo a equivocarse, por lo que responden mejor a correcciones suaves. Tampoco resulta necesario corregir todos los errores que aparezcan para no desanimar a nuestros alumnos y ayudarles a ganar confianza (Montero Navas 2003:126).

Además de empleando una adecuada corrección de los errores, podemos aumentar la confianza de nuestros alumnos siguiendo la recomendación de Hammond de ofrecerles *feedback* positivo individual (2007: 49). Recibir una constatación de su progreso y una confirmación su buen trabajo resulta muy motivador para los alumnos. No obstante, se recomienda hacerlo de forma individual y nunca delante de toda la clase para evitar conseguir el efecto contrario y truncar la participación en clase de nuestros estudiantes.

Consideramos acertada la sugerencia de Kusano (2002: 84) recomendando enseñar al principio del curso expresiones útiles en clase, como por ejemplo ¿qué significa ... ? o ¿puedes repetirlo?, para asegurarnos de que si nuestros alumnos tienen una duda, posean el conocimiento suficiente para preguntarla. Un asunto diferente es conseguir que además del conocimiento posean el arrojo necesario para realizar la pregunta. Como la propia Kusano menciona, algunos alumnos se quejaban –en encuestas– de las clases comunicativas aduciendo que si eran tímidos no podían participar y era injusto que se les evaluara de ese modo. Un consejo que puede ayudar al profesor a evaluar el estado de sus alumnos en clase y evitar problemas es prestar atención al lenguaje no verbal. Sato afirma que cambios sutiles en la postura de los alumnos, determinadas miradas o incluso las pausas, pueden estar cargados de significado (2005: 256). Por lo tanto, es importante estar atentos y aprender a leer estas pistas no verbales para saber si un alumno no está cómodo o necesita ayuda.

Puesto que su lengua materna es muy diferente del español, es posible que nuestros alumnos necesiten algo de tiempo antes de hablar, como ya hemos mencionado. Montero Navas resalta la importancia de otorgar algo de tiempo para que preparen lo que van a decir, especialmente si queremos que expresen una opinión personal sobre un tema (2003: 120). En estos casos, idealmente se habría proporcionado tiempo también para investigar el tema, reflexionar y formar una opinión personal.

La siguiente recomendación puede parecer obvia, pero no por ello es menos necesaria: mostrar interés cuando los alumnos hablen. Lógicamente, deberíamos mostrar interés cuando cualquier estudiante hable, no solo con los japoneses, pero en el caso de estos alumnos resulta todavía más crucial hacer evidente que estamos escuchando con atención y que nos interesa lo que están contando debido al *aizuchi*. Es el nombre que recibe en japonés lo que entendemos por *función fática.* Sin embargo en Japón resulta más frecuente que en España, y se dan muestras de atención e interés (asentimiento con la cabeza, interjecciones, exclamaciones como "qué interesante" o "¿de verdad?", etc.) constantemente durante una conversación. Ya que es posible que nuestros alumnos esperen estas muestras al hablar, resulta conveniente incorporarlas en nuestras clases y evitar simplemente escuchar en silencio y exclamar "muy bien" cuando hayan terminado de hablar.

El sistema de trabajar en grupos seguramente resultará familiar a nuestros alumnos, ya que en el sistema educativo japonés se fomenta desde preescolar (Benjamin 1997: 53). Asimismo, es una manera de facilitar la comunicación oral a nuestros alumnos, ya que seguramente les resulte más fácil hablar con un compañero o en grupos reducidos que delante de toda la clase o con el profesor. Además de las actividades en grupo, Hammond sugiere juegos competitivos también grupales (2007: 48). Según este autor, si al hablar y participar consiguen ganar puntos para su equipo, el estigma de destacar en un grupo desaparece.

Resulta muy útil incorporar su cultura en la clase, por ejemplo preguntando diferencias entre la cultura japonesa y la española. Su propia cultura suele ser un tema de conversación que dominan y con el que se encuentran cómodos, lo que les facilita la expresión oral –una mayor confianza aumenta la motivación–. Esto es especialmente útil en clases heterogéneas, ya que por lo general la cultura japonesa resulta muy atractiva para alumnos de otros países, y puede ser la excusa perfecta para que nuestros alumnos comiencen a hablar ante sus compañeros al principio de curso.

Obviamente, la cultura española también debe tener su lugar en clase. Por un lado, es muy probable que nuestros alumnos deseen aprender más sobre la cultura, la gastronomía o el turismo. Por otro, una actividad llena de información sobre España, como por ejemplo con nombres de actores o famosos españoles, es posible que no les resulte estimulante al no conocer esos personajes. Podemos aprovechar esta aparente contradicción a nuestro favor, haciendo mención a peculiaridades de la cultura española en clase, tratando temas de folclore, etc. y a la vez empleando elementos de la cultura japonesa en algunos ejercicios. Somos conscientes de que esto supone una labor extra para el profesor que puede ser difícil, pero los buenos resultados hacen

que merezca la pena buscar personajes populares japoneses, o emplear ciudades japonesas en nuestros ejercicios.

Otra recomendación de Montero Navas consiste en ofrecer la posibilidad a nuestros alumnos de que expresen su opinión sobre las clases, preferentemente de forma escrita y anónima (2003: 128). Esto nos permitirá adaptar las clases de acuerdo a sus preferencias así como pactar contenidos o temas a tratar que realmente interesen a los alumnos, lo que sin duda mejorará su participación y aumentará su interés. Una forma fácil de llevar a cabo esta propuesta es instalar un buzón de sugerencias en clase.

Los debates en grupos heterogéneos de japoneses con alumnos de otras nacionalidades no suelen recomendarse debido a que las propias diferencias culturales pueden jugar en contra de la asertividad de los estudiantes nipones. Esto no significa que en grupos homogéneos debamos descartar los debates completamente, pero si deseamos que tengan éxito, sería conveniente adoptar algunas precauciones. El tema del debate debería ser atractivo y relevante para los estudiantes. Es recomendable dejar días de preparación del debate para que los alumnos puedan buscar información que apoye sus argumentos. En algunos casos, se puede realizar un *role play* de un debate ya que de esta manera nos aseguramos de que haya variedad de opiniones (Littlewood 2002: 57).

Precisamente los *role play* son un tipo de actividad que se suele recomendar para alumnos japoneses. Según Hammond, el aula puede influenciar negativamente a los alumnos ya que no se considera un lugar apropiado para la expresión personal, de manera que podemos utilizar un *role play* para sacarlos metafóricamente de la clase y crear situaciones en las que pueden hablar libremente, como por ejemplo un bar (2007: 47).

Por otra parte, si los alumnos se sienten intimidados por el aula, además de emplear *role plays* puede ser buena idea sacarlos físicamente de la clase. De esta manera también evitamos la ansiedad asociada a hablar en clase. Somos conscientes de que no siempre es posible realizar visitas o excursiones con nuestros alumnos, o directamente impartir clase fuera del aula, pero sí es razonable realizar recomendaciones de lugares a visitar como museos o mercados. De esta manera, los alumnos pueden experimentar fuera de clase y al día siguiente charlar sobre lo experimentado. Si el profesor lo considera conveniente, se pueden poner deberes como realizar una breve encuesta a sus amigos españoles o hablar con un camarero para conseguir una información sobre un bar emblemático, por ejemplo.

A continuación sugeriremos varios ejemplos de actividades que pueden beneficiar la comunicación fluida de los alumnos japoneses así como animarles a participar e intervenir oralmente en clase. Una actividad que hemos usado en varios niveles como apoyo para que se produzca la expresión oral es la siguiente. Debemos buscar imágenes de tatuajes extraños, divertidos o llamativos, y llevarlas a clase ya sea impresas o proyectadas desde un ordenador. Es conveniente esforzarse por encontrar imágenes lo suficientemente raras o novedosas, que llamen la atención de nuestros alumnos. El desarrollo de la actividad puede ser variado dependiendo del nivel y del grupo al que

enseñemos. En niveles iniciales, los alumnos deben hacer una descripción física de la persona a partir del tatuaje. Si son capaces, pueden añadir también una descripción psíquica, o hablar sobre el trabajo de la persona. Resulta mucho más motivador imaginar cómo puede ser una persona que tiene un tatuaje realista de una araña en el cuello, por ejemplo, que describir a una persona a partir de una fotografía normal. Podemos entregar una fotografía a cada alumno, juntarlos en parejas, o hacer que describan entre todos las mismas fotografías. Si realizamos la actividad de manera individual o en parejas, podemos preguntar después de la descripción al resto de alumnos para que aporten más información que crean posible sobre la persona. En niveles más avanzados, las descripciones pueden ser más complejas y no solo físicas, hacer hipótesis sobre la vida de la persona, intentar descubrir motivos por los que esa persona eligió ese tatuaje concreto, etc. Asimismo, se puede realizar una charla sobre los tatuajes, haciendo referencia a la imagen que tienen los tatuajes en Japón, que difiere enormemente de la occidental.

Si a nuestros alumnos les resulta difícil comunicarse por miedo a los errores, es recomendable emplear actividades en las que el foco no esté en la comunicación, o al menos que los alumnos piensen eso. No se trata de engañarlos sino de centrar su atención en otra cosa mientras hablan, con el fin de reducir la ansiedad que puede ir asociada a hablar en clase. Una actividad sugerida por Klippel (1991: 37-38) consiste en formar dos equipos y explicar a los alumnos que deben elegir una regla secreta en cada grupo (por ejemplo tocarse la cabeza antes de hablar, no usar nunca las palabras "sí" o "no", etc.). Deben hablar sobre el tema que prefieran y el objetivo es descubrir la regla del grupo rival. Para ello cada grupo puede mandar un espía, que intervendrá en la conversación del grupo contrario para intentar encontrar la regla. De esta manera conseguimos que los alumnos mantengan una conversación entre ellos pero que en lugar de preocuparse por estar hablando en español se preocupen por no desvelar la regla secreta al espía.

Existen varias actividades que pueden realizarse con una herramienta muy útil que fomenta la expresión oral. Se trata de unos dados de plástico que tienen dibujos variados en sus caras, como por ejemplo animales, objetos, símbolos que representan acciones, flechas, etc. Pueden ser comprados (el producto se llama *Rory's Story Cubes*) o también realizar dados caseros de papel con las ilustraciones que prefiramos. Sin duda, esto supone una carga mayor de trabajo para el profesor, pero con la ventaja de poder adaptar los dados totalmente a nuestra actividad. Los dados están pensados para relatar una historia o un cuento según los dibujos que salgan al tirarlos. Podemos hacer que cada alumno tire un dado y continúe la historia que contaba su compañero, que tiren todos los dados a la vez y elijan el dibujo que prefieran, que construyan la historia completa ellos solos, etc. Como se puede apreciar, la actividad no es especialmente novedosa –la mayoría de manuales de ELE contienen actividades de contar cuentos– pero el elemento aleatorio y de azar que introducen los dados puede ser el estímulo que motive a nuestros alumnos a participar en la actividad. Asimismo podemos recurrir a cuentos tradicionales japoneses, que se irán modificando según se tiren los dados y avance el argumento. Las historias resultantes seguramente tengan poca lógica, pero esto también propiciará la participación y contribuirá a hacer la actividad más amena.

6. Conclusiones

Como hemos explicado, a los alumnos japoneses en general les cuesta participar en clase por varios motivos, entre los que se encuentran la diferencia de su lengua materna con el español, la poca participación activa que les requiere el sistema educativo japonés o algunos elementos culturales que fomentan el silencio. No obstante, si el profesor comprende por qué se producen estos comportamientos y sabe cómo actuar en sus clases, es posible facilitar la expresión oral a los estudiantes.

Consideramos que adoptar un enfoque comunicativo en nuestras clases resulta coherente con los resultados de encuestas realizadas a los alumnos japoneses de español ya que estos estudios indican que la motivación principal de la mayoría de alumnos es comunicarse en español. Por este motivo, emplear actividades con un enfoque más comunicativo y adaptadas a las necesidades de nuestros estudiantes, como por ejemplo los *role plays* o actividades en las que la comunicación no sea el foco, puede resultar beneficioso para los alumnos japoneses. Mediante estas actividades es posible que aumente su confianza en su capacidad para hablar en español y que consecuentemente mejore su fluidez para comunicarse.

Referencias Bibliográficas

BENJAMIN, G. (1997): *Japanese Lessons. A Year in a Japanese School Through the Eyes of an American Anthropologist and Her Children.* Nueva York: New York University Press.

BERNS, M. (1990): *Context of Competence. Social and Cultural Considerations in Communicative Language Teaching.* Nueva York: Springer Science+Business Media.

FUJITA, T. (1971): "The Impact of Cultures: Problems of English Language Teaching in Japan". 經營と經濟, *51*(2), págs. 35–55.

GIDE (Grupo de Investigación de la Didáctica del Español) (2012): *Cuestionario sobre Análisis de Necesidades Aplicado a los Alumnos Universitarios Japoneses de Español –Informe–.* Japón.

HAMMOND, C. (2007): "Culturally Responsive Teaching in the Japanese Classroom: A Comparative Analysis of Cultural Teaching and Learning Styles in Japan and the United States". *Journal of the Faculty of Economics*, KGU, Vol. 17, págs. 41-50.

KLIPPEL, F. (1991 [1984]): *Keep Talking. Communicative Fluency Activities for Language Teaching.* Reino Unido: Cambridge University Press.

KUSANO HUBBELL, K. (2002): "Zen and the Art of English Language Teaching". *Interpreting Communicative Language Teaching*. Estados Unidos: Yale University Press.

LITTLEWOOD, W. (2002 [1981]): *Communicative Language Teaching. An Introduction.* Reino Unido: Cambridge University Press.

MCVEIGH, B. J. (2002): *Japanese Higher Education as Myth.* Londres: M. E. Sharpe.

MONTERO NAVAS, A. (2003): "Adaptación del enfoque comunicativo al japonés". *Cuadernos Canela,* Núm. XIV. págs. 117- 130.

NUNAN, D. (2001 [1989]): *Designing Task for the Communicative Classroom.* Reino Unido: Cambridge University Press.

SATO, K. (2002): "Practical Understandings of Communicative Language Teaching and Teacher Development". *Interpreting Communicative Language Teaching*. Estados Unidos: Yale University Press.

SATO, N. E. (2005): *Inside Japanese Classrooms.* Nueva York: RoutledgeFalmer.
SAVIGNON, S. J. (2002): "Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice". *Interpreting Communicative Language Teaching*. Estados Unidos: Yale University Press.
YAMADA-YAMAMOTO, A. y RICHARDS, B. (eds.) (1999): *Japanese Children Abroad: Cultural, Educational, and Language Issues*. Gran Bretaña: Multilingual Matters.
YONEYAMA, S. (2001 [1999]): *The Japanese High School. Silence and Resistance.* Londres: Routledge.

La dramatización como estrategia motivadora en clasede ELE en Gabón

Perrine Mvou
Ecole Normale Supérieure, CRAAL, Libreville

1. Introducción

El español es la segunda lengua enseñada en los centros educativos gaboneses, después del inglés. Pero se nota, con mayor pesar, que se instala cierto desinterés a medida que avanzan los alumnos en su currículum. En efecto, la mayoría no siente ninguna motivación con respecto al aprendizaje del ELE.

Primero, hay que decir que la sociedad gabonesa ha legado a la mayoría de los jóvenes una imagen peyorativa de Guinea Ecuatorial y, por supuesto, del idioma. Eso ha contribuido un poco a socavar su motivación con respecto al aprendizaje de la lengua de Cervantes. Luego, los alumnos plantean la cuestión de la importancia de este idioma en su vida: ¿por qué y para qué aprender el español? A nuestro parecer, una de las razones, no menos despreciable, estriba en la calidad y la eficiencia de los métodos. Tal vez no funcionen bien. Basta con notar que numerosos docentes siguen practicando una enseñanza centrada en ellos mismos. Sintiéndose casi excluidos de su propio aprendizaje, los alumnos pues se desinteresan, se desmotivan.

Esta desmotivación se verifica a través, por ejemplo, de una tasa muy elevada del absentismo a la hora de las clases de español y de la multiplicidad de dificultades que encuentran en la adquisición de las habilidades comunicativas (escrita y oral).

Pero, la motivación está en el centro del conocimiento y del aprendizaje de una lengua puesto que, como lo subrayan Sauvé, Renaud y Gauvin (2007), crea "des conditions favorables à l'apprentissage et, en ayant un impact positif sur les apprentissages cognitif, affectif et psychomoteur".

En la "Lettre d'Orientation"[1] se evoca pues la imperiosa necesidad de solucionar una situación que se ha vuelto una preocupación en la comunidad docente de ELE, es decir innovar para lograr "redynamyser l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon" (1995: 2). Para concretar eso, proponemos la introducción de la dramatización, del juego dramático, en la clase de ELE puesto que es una herramienta que tome en consideración al alumno propiciando su implicación efectiva en su aprendizaje. Favoreciendo su desinhibición, le transforma en verdadero "actor" del proceso de enseñanza/ aprendizaje (E/A).

A lo largo de esta reflexión, iremos demostrando por lo tanto cómo se puede motivar a un aprendiz, cómo se puede, a partir de la práctica de la dramatización, motivarle,

1. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports... (1995).

cómo y a qué grado el juego puede desinhibir a los alumnos y, así motivarles. Para validar nuestras hipótesis, preconizamos un enfoque experimental.

2. Bases teóricas

Antes de adentrarnos en la puesta en marcha de nuestra propuesta, es preciso aclarar los conceptos que iremos manejando. Así, hablar de la dramatización como estrategia motivadora remite a definirla. Luego, hablaremos de la motivación. Para terminar, intentaremos demostrar cómo se puede motivar a uno mediante la práctica de la dramatización; eso es, poner de realce la relación entre la práctica del juego dramático y el fomento de la motivación.

Hablando del primer concepto, recordamos que el término "dramatización" viene del verbo "dramatizar". Para López Valero, Jerez Martínez y Encabo Fernández (2009: 18), dramatizar es "convertir en estructura dramática algo que no lo es, conferir rasgos teatrales (personajes, conflicto, espacio, tiempo, argumento y tema)". Se la asocia a las nociones de juego de roles, jugar a la comedia, etc. Aquí es donde se acerca al teatro pero sin ser teatro. Los dos conceptos tienen en común la representación. El teatro tiene sus bases en la dramatización y ambos poseen recursos comunes muy útiles en la enseñanza de segundas lenguas.

En el ámbito de la educación, la dramatización no es el estudio de los textos dramáticos, sino un proceso de tipo dramático que enfoca los sentimientos y el intelecto de los alumnos para conseguir fines educativos. Así como lo afirman López Valero, Jerez Martínez y Encabo Fernández (2009: 21): "sirve para mejorar el desarrollo de habilidades lingüísticas; para el avance de la expresión creativa; para mejorar la competencia social y la confianza en uno mismo; para desenvolverse en diversidad de situaciones y de contextos, y para activar la imaginación, elemento indispensable en la formación del niño". En efecto, la introducción de la dramatización en la escuela ha sido experimentada por ejemplo en España con los niños de la Educación Infantil. Este método "ha permitido a los niños superar sus dificultades a nivel de la lengua" (Arroyo 2003: 109). El éxito de esta práctica se debe al hecho de que los niños estaban motivados para el aprendizaje. Pero ¿qué significa estar motivado?, ¿cuál es la relación entre la dramatización y la motivación?

Etimológicamente, la palabra *motivación* combina dos vocablos latinos: *motus* (traducido como "movido") y *motio* (que significa "movimiento") y se puede definir como la voluntad que estimula a hacer un esfuerzo con el propósito de alcanzar ciertos objetivos. A partir de esta definición, deducimos que la motivación es un hecho que viene de la profundidad de la persona para satisfacer necesidades.

Existen dos tipos de motivación. La primera es la *extrínseca* (viene de afuera de un individuo), que es causada por recompensas como dinero o calificaciones que proporcionan placer o satisfacción. La segunda es la *intrínseca* (viene del interior de un individuo) que proviene del placer que se obtiene de la propia tarea o de la sensación de satisfacción en la realización del trabajo en una tarea.

La motivación desempeña un papel importante en el proceso de E/A, particularmente, en el de las lenguas extranjeras (en nuestro caso, el del español). Pero, por ser subjetiva, la cuestión de la motivación no es una materia fácil de tratar, pues lo que motiva a una persona no motiva forzosamente a todo el mundo. ¿Cómo llegar a motivar a un alumno valiéndose de las oportunidades que ofrece la dramatización, el juego dramático?

Descuidando las necesidades del alumno, el docente del ELE de Gabón ha instalado el aburrimiento en sus clases, que se puede eliminar convocando una serie de actividades propicias tanto a la diversión como al aprendizaje. En efecto, muchos experimentos han concluido que uno aprende mejor cuando se siente relajado. Por tanto, el docente del ELE tiene que instaurar en el aula cierto ambiente para que el aula/la clase deje de ser un universo frío y abstracto y el alumnado haga esfuerzos para mejorar y desarrollar su aprendizaje. Para instaurar este ambiente relajado, hemos propuesto la introducción de la dramatización, particularmente a través del juego dramático en las clases de ELE.

La dramatización se pone en práctica en las aulas a través del juego, es decir "una actividad en la que los jugadores colaboran o compiten entre sí para alcanzar un objetivo concreto, siguiendo las normas establecidas y sin salirse de ellas", según lo define Boquete Martín (2012: 194). Durante largo tiempo, el juego se reducía a las nociones de divertimiento gratuito y de relajación. Pero los renacentistas y los románticos le otorgarán una importancia en las prácticas pedagógicas. Desde el punto de vista de la dinámica de la clase, el juego puede proporcionar diversión: cuando un alumno se divierte, está generalmente más motivado para el aprendizaje; puede eliminar las tareas mecánicas y de repetición; hacer de puente entre el mundo real y la clase.

A partir de los años 70, con el enfoque comunicativo, se hace hincapié en la importancia del juego en el proceso de E/A. Desde entonces, numerosas publicaciones valorarán las actividades lúdicas destinadas a la enseñanza. En 1987, por ejemplo, tuvo lugar en la Universidad de Quebec el primer coloquio internacional "Jeux et apprentissages" cuyo objetivo era repensar los diferentes métodos de enseñanza y destacar la eficiencia y la utilidad del juego en la promoción de una pedagogía activa.

El aprendizaje activo empieza cuando el docente incita a los alumnos a comprometerse activamente en clase introduciendo actividades de aprendizaje que les permiten trabajar concretamente sobre el contenido, discutir, reactivar y comparar los conocimientos, explicar lo que han entendido, colaborar juntos, actuar e interactuar entre ellos y con el docente.

Dentro de la variedad de juegos, el que nos interesa es el "dramático", es decir un ejercicio recreativo sometido a reglas y que "se desarrolla de modo exclusivo mediante la acción y el lenguaje directo de los alumnos, por lo común dialogado" (Eines y Mantovani, 1997: 121).

El objetivo del juego dramático en la escuela permitiría que el alumno experimentara sus capacidades creativas y que las explotara. Para Mª Rosario Navarro Solano: "A

través del juego dramático se pone de manifiesto la capacidad de elaboración, el conocimiento psicofísico que de sí tiene la persona, sus inhibiciones, el estado del lenguaje expresivo, corporal y verbal, su capacidad de integración social, etc." (Navarro Solano 2006/2007: 163). Es, pues, una herramienta pedagógica igual que otras herramientas pedagógicas. Pues debe volverse un instrumento simple y familiar que favorece la motivación. Compartiendo esta opinión, Page la completa subrayando que el juego dramático es una "expérience esthétique qui sollicite de manière globale et fait intervenir différentes formes de connaissances et de savoirs , [y que] permet de conforter le «désir d'apprendre» et le «plaisir de savoir»" (Page 2006). Por ende, en la escuela tiene oportunidades que puedan ser benéficas para los alumnos. Fuera de Gabón, especialmente en Marruecos, España e Italia, como lo demostró Arroyo (2003: 24), este método ya ha sido experimentado, y ha dado buenos resultados.

En el juego dramático, los alumnos son actores activos y no pasivos, participan en su propia formación. Es uno de los primeros factores de motivación en el niño/alumno.

Centrar el aprendizaje en el alumno incide en su implicación en el proceso de E/A. En el juego dramático, esta implicación pasa por el juego de roles. Se trata de una técnica o actividad en la cual una persona desempeña el papel de un personaje (real o imaginario) en un entorno de ficción. Hace hincapié en una etapa fundamental de la motivación. En efecto, es constructivo en la medida en que los alumnos lograrían apropiarse conocimientos a través del personaje que interpretan. Eso les permitiría pues desarrollar estrategias de aprendizaje más competentes.

La inmersión en el personaje motiva el deseo de acceder a las fuentes de conocimiento y al dominio de diversas habilidades. Un alumno que logra desempeñar un rol en un aula ya está liberado de sus inhibiciones y complejos de todo tipo, inherentes a todo aprendizaje.

La relación entre la dramatización y del juego dramático nos da la posibilidad de notar que el juego dramático viene a completar lo que es la dramatización. La dramatización aparece por ende como una idea abstracta que el juego dramático pone en práctica para su realización. Éste constituye la acción de actuar que permite a los alumnos identificarse en clase, pasar a la acción. Su uso puede pues fomentar su interés y llamar su atención por medio de una clase más viva (pedagogía activa y participativa), incluso el proceso de memorización.

Brougère (2007), citado por Musset y Thibert (2009), afirma que el juego hace posible la tansformación entre los actores del proceso de E/A escolar. La nueva estrategia que proponemos implica efectivamente una redefinición de los estatutos y roles tanto del docente como del aprendiz en el aula. El aprendizaje se centra ahora en el alumno que se vuelve actor y activo. El docente hace hincapié en lo cognitivo y lo afectivo de éste tomando en cuenta sus necesidades, sus intereses, sus estilos de aprendizaje, sus estrategias, sus problemas psicológicos: se hace todo para optimizar su éxito.

Al docente la enseñanza moderna le atribuye un rol muy distinto del que tenía tradicionalmente. Como lo afirman Andreu Andrés y García Casas (2000): "Con el juego

[...], nosotros los docentes dejamos de ser el centro de la clase, los "sabios" en una palabra, para pasar a ser meros facilitadores-conductores del proceso de enseñanza/aprendizaje. En resumidas cuentas, el didáctico, transmisor de contenidos, se vuelve un animador y facilitador en el aprendizaje.

Después de estas aclaraciones, conviene demostrar la eficacia del juego dramático en el aula. Por eso, pasamos al experimento que hicimos con alumnos del Instituto Privado Internacional Berthe et Jean (Essassa - Gabón).

3. Metodología

Para llevar a cabo nuestro experimento, nos valimos de la metodología de la explotación de un juego en clase esbozada por Silva (2008)[2]. Según ella, para que se logre el juego, primero, el profesor tiene que preguntarse si al alumnado le corresponde el juego; si con el juego escogido se pueden alcanzar los objetivos apuntados; por lo que debe hacer algunas preguntas acerca de la congruencia del juego con necesidades educativas, justificar la elección del juego, determinar el momento ideal para introducirlo. Tiene que detallar las diferentes fases de la actividad y especificarlas en su hoja de preparación. Esta etapa requiere mucho tiempo y energía.

Luego, en la segunda fase, es decir, durante el desarrollo de la actividad, el docente ha de crear un ambiente que favorezca la relajación y el placer compatibles con el aprendizaje. Para ello, es fundamental que tenga en cuenta el estado de los estudiantes en este punto y tomar una decisión en base a eso. Este ambiente positivo y seguro animará a las iniciativas tomadas por los estudiantes, la espontaneidad y la tolerancia.

El docente debe empezar por dar informaciones sobre la forma del juego en cuestión (normas, el propósito, la hora, etc.) y lo que exactamente espera de los estudiantes.

Durante la actividad, el profesor debe también "animar" el juego. Ha de tener en cuenta que los alumnos no tienen tan buen conocimiento de las reglas del juego, por eso será indulgente y paciente si hay malentendidos y deberá aceptar repetir las instrucciones varias veces.

Después del juego, Haydée Silva recomienda evaluar debido a que el final de la actividad no marca el fin del uso educativo. El juego es un indicador de las habilidades de los niños; informa sobre el grado de sus adquisiciones. A partir de la evaluación, el profesor puede comprobar si los objetivos han sido alcanzados o si los ajustes son posibles.

La evaluación debe avanzar hacia una interpretación colectiva favorable para el aprendizaje deseado. Silva recomienda que se queden en su sitio los alumnos/actores, el escenario. Por una parte, para que se les signifique que, siendo un juego, lo evaluado es su rol y no su persona. Por otra, esta disposición favorece la escucha del grupo y el reparto de la palabra. Primero, hablan los observadores; luego, los jugadores; por fin, el docente/animador/facilitador.

2. Véase la memoria de Bour y Hoyet (2012).

Esta frase también proporciona una oportunidad para que los alumnos se evalúen ellos mismos. En efecto, una vez finalizada la actividad, resulta importante dar la palabra a los alumnos para que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y el método aplicado. Tendrán la posibilidad de opinar sobre la eficacia del método en cuanto a la adquisición del saber y del fomento de la motivación.

Esta etapa convoca las competencias del profesor que irá corrigiendo errores y comentando el tipo de estructuras lingüísticas usadas por los alumnos, a lo largo de los ensayos. De esta manera el alumno va a corregir su producción oral, sino también su expresión corporal.

Las evaluaciones realizadas por parte del profesor han de ser más personales, analizando y evaluando las acciones, juegos dramáticos y trabajos en términos de calidad creativa, trabajo en equipo, destrezas en expresión, comunicación y asimilación del contenido del temario de clase.

4. Propuestas didácticas

En el marco de las cuestiones planteadas, se intentó un experimento en el terreno. Esta experiencia se dividió en tres sesiones diferentes fundamentales: producción escrita, representación y evaluación.

El experimento tuvo lugar en el "Lycée International Privé Berthe et Jean"[3]. Escogimos el nivel Seconde puesto que, a este nivel, los alumnos llevan ya dos años estudiando español. Trabajamos con veinte (20) alumnos durante un mes: mayo. En este periodo, ya nos encaminábamos hacia el final del año. Es decir que estábamos casi al final del programa. Este experimento nos sirvió pues para, por ejemplo, hacer repasos.

En este trabajo, propusimos una serie de actividades a partir de un documento iconográfico: el croquis del interior de una casa[4].

3. El "Lycée International Privé Berthe et Jean" es un instituto fundado en 2009 por Marie-Madeleine Mborantsouo y se sitúa en Essasa, a 27 kilómetros de Libreville. Proporciona una enseñanza de alta calidad, conforme a los programas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), con la meta de formar la futura élite gabonesa. Para alcanzar sus objetivos, esta estructura educativa proporciona a sus alumnos dispositivos particulares para que aprendan en las mejores condiciones posibles. Allí, los efectivos no superan 25 alumnos por aula.
4. Sacado de *¡Anda! Espagnol,* 1ère année, Nathan, 29.

La actividad que presentamos a continuación fue realizada por los alumnos con nuestra ayuda; primero, en subgrupos, luego, ante sus compañeros. Pero un solo grupo representó su escenita, por falta de tiempo. Tuvo 30 minutos para presentar su trabajo.

Después de la toma de contacto con el soporte propuesto, pasamos a la fase de la formación de grupos y a la distribución de roles. Hay que decir que la distribución de una "hoja de personaje" es el primer paso de apropiación de un personaje que el alumno puede llevar a su gusto. Los aprendices reservados, introvertidos o los que simplemente no estaban interesados en desempeñar un papel ejercieron como portavoces. Al final, nos encontramos con cinco (5) grupos compuestos de cuatro alumnos cada uno.

4.1. Creación de los textos

Sánchez Fernández e Iglesias Carreira (1993: 95) afirmaron que la organización de un juego dramático no se reduce a "la representación, sino que incluye también la invención [...] para posibilitar al alumno una mayor y más creativa adaptación del individuo a las situaciones con las que se va a enfrentar en la vida real". En efecto, la práctica del juego dramático le proporciona al alumno un espacio de creación y de expresión. El juego de la creatividad es un juego que involucra a la personalidad del alumno, su creatividad en el uso del lenguaje así como su capacidad de imaginar situaciones de enunciación. Otorgándole tiempo para reflexionar en un ambiente de diversión y de relajación, puede experimentar una gran cantidad de creatividad en sus intervenciones en el aula.

Hablando de nuestro experimento, en grupos[5] tuvieron que crear diálogos a partir de la descripción de las diferentes partes de una casa. En esta descripción, los alumnos debían organizarse para crear un diálogo entre ellos a partir de la imagen. Luego, se organizaron para representar las escenitas que habían creado antes.

Señalamos que la actividad de expresión escrita puede servir como rompehielos. Además, se proporciona una serie de actividades de exploración dramática que pretenden introducir al alumno en los conceptos básicos del teatro, como la mímica, la improvisación (el objetivo, el conflicto) y la construcción del personaje.

El objetivo principal de esta sesión era desarrollar un clima relajado y de confianza que favoreciera el trabajo en equipo, y donde los alumnos se sintieran libres para contribuir con sus ideas y propuestas creativas.

Esta fase de creación duró un mes, por lo que fue una actividad muy complicada, según confesaron los alumnos, ya que el nivel de su expresión escrita era bajísimo. Aquí es donde el docente experimentó verdaderamente su papel de facilitador, de orientador, evaluando las producciones a medida que avanzaban los alumnos.

He aquí una muestra (texto creado por los alumnos del grupo 4). Los miembros de este grupo son: Manuela, Querenne, Cynthia, y Aimy, el portavoz. El trabajo consistía en dialogar sobre la cocina.

5. Recordamos aquí que el juego dramático es un juego de improvización colectiva durante el que, en pequeños grupos, los jugadores inventan un una ficción elaborando un bosquejo, luego la juegan bajo la apariencia de personajes ante un público.

Manuela, Cynthia, Querenne y Aimy. En la cocina en casa de Aimy.
MANUELA: Pronto vendrá tu mamá, Aimy. Quisiera que le hiciéramos una sorpresa. A ver si le podemos guisar algo. Quizás tenga mucha hambre al regresar del trabajo. Suelo hacerlo para mi madre. Y eso le complace muchísimo. *¿Dónde* está la cocina?
AIMY: Ahí está. Abre esta puerta a tu *izquierda*.
MANUELA: En mi casa todo está indicado con pequeñas placas en las cuales están indicados los nombres del lugar que se encuentra detrás de la puerta y colgadas en la puerta. No sé cómo se llaman estas placas. Pasamos....
CYNTHIA: En mi casa, no hay todas estas extrañas.
AIMY: ¿Por qué extrañas? Les digo que es la cocina. Abrid y verás si les estoy mintiendo.
CYNTHIA: (*Abre la puerta y se ilumina su rostro*) ¡Qué bonito! ¡Tantos aparatos! *¿A qué* sirven? porque en nuestra cocina no hay estos tipos de aparatos.
AIMY: Primero, el horno. Sabes a qué sirve, supongo (*Cynthia contesta por la negativa con la cabeza*). Luego, la lavadora, pues...(*Le interrumpe Querenne*)
QUERENNE: (*Sorprendida*) ¡Una lavadora en una cocina! *¿Qué* es esto?
AIMY: (*Fingiéndose no haber oído algo*, *continúa*) Ya basta, me estáis molestando. Abre el frigorífico.
CYNTHIA: (*Algo perdida*) *¿Qué* es el frigorífico? Hace un rato te he dicho que no tengo estos aparatos en mi casa.
(AIMY *siempre finge no haber oído algo*)
QUERENNE: Veo un estante *¿Para qué* sirve el estante en la cocina?
MANUELA: Es evidente, Querenne, sirve para guardar los platos.
QUERENNE: ¿Guardar los platos? Pero, pueden deteriorarse, pudrir.
AIMY: No. No se trata de este tipo de platos. Cuidado, la palabra "Plato" tiene dos sentidos. Aquí, se trata de los utensilios no de la comida.
MANUELA: Tenéis cosas muy raras aquí. Eso, por ejemplo, por encima del horno, *¿qué* es? (*dirigiendo el dedo hacia el horno*)
AIMY: ¿Por *encima* del horno? Sí, ya veo. Es una campana.
QUERENNE: ¿Qué es una campana? Si no le molesto, Señora.
Un momento de vacilación...
AIMY: (*Como furiosa*) La campana aspira tanto el humo producido por el horno como los olores que sueltan cuando cocinamos.
QUERENNE: ¿Y *cuál* es su importancia en una cocina? El humo y los olores pueden salir por la ventana, por ejemplo.
Carcajada de Manuela.
AIMY: Ahora sí, me molestas.
QUERENNE: Es que no entiendo, ¿no tenéis un comedor aquí?

AIMY: Que sí. *¿Por qué* esta pregunta, Señora?
QUERENNE: Entonces, *¿qué* hacen esta mesa y estas sillas en la cocina?
AIMY: En esta mesa, podemos comer. Pero lo más a menudo, mi mamá se sirve de ella cuando cocina. Se sienta para cortar la cebolla, por ejemplo.
MANUELA: Hay dos aperturas, *¿adónde* nos conducen?
AIMY: Una nos conduce al comedor. Y ésta, a la izquierda del frigorífico, conduce al pasillo. Es decir que cuando regresamos de compras, entramos directamente en la cocina sin pasar por el salón.
MANUELA: *¿Por qué* hay un reloj colgado en la pared?
AIMY: Mi mamá es una mujer muy organizada meticulosa. Ha puesto este reloj *porque* aquí, todo se hace a una hora precisa. Fuera de la hora prevista, ya no vale la pena, sobre todo cuando se trata de comer. Mi madre vigila la hora de comer. Después, lo cierra todo.
Risa general
MANUELA: Vale. Basta con las presentaciones o descripciones. *¿Qué* podemos cocinar para tu mamá?
Aimy se dirige hacia el frigorífico y da a su amigo unas cositas. Empiezan la cocina.

4.2. Puesta en marcha de las representaciones

La última fase del proceso se dedicó al montaje y a la preparación de la escenificación ante el grupo clase. Unos alumnos (Aimy, por ejemplo) intentaron aprender de memoria sus réplicas, pero no lo lograron. Así, textos en la mano, representaron su escenita procurando asociar la palabra, la voz a la gestualidad. En efecto, dice Dufeu (1999: 121): "le lien direct entre le locuteur et sa parole, [...] permet l'adéquation entre le sens et la signification du message et entre ce qui est dit et ce qui est exprimé, [ceci] facilite l'apprentissage". Así es como las dificultades del principio (falsas entonaciones, gestos artificiales) desaparecieron tan pronto como se ponen la sinceridad en la expresión de las emociones.

Para la evaluación final, tomamos en cuenta no sólo el texto concebido (su originalidad) sino también la expresión oral (pronunciación) y la prestación (mímica, gestualidad, etc.) ya que durante las prestaciones de los grupos, el profesor apuntaba las preguntas y las respuestas de los alumnos. Intervinimos, lo más a menudo, para reparar imperfecciones de los actores.

A los tres momentos diseñados por Silva, añadimos la remediación que consideramos importante. Claro está que lo que apuntábamos era el despertar de nuevo el interés de los alumnos por el aprendizaje de ELE. Pero subrayamos que fueron también momentos de enseñanza y de aprendizaje, nos incumbió pues la tarea de rectificar ciertos fallos. Primero, hicimos un repaso sobre los interrogativos para recordar, por ejemplo, que, en español, una pregunta consta de dos signos de interrogación: uno al principio (invertido) y otro al final de la pregunta por haber notado que lo más a menudo los alumnos, al escribir una pregunta, olvidaban el punto de interrogación invertido que se coloca al principio de la pregunta.

Para terminar, hicimos un ejercicio de aplicación para verificar si los alumnos habían asimilado el uso de los interrogativos formulando frases y las preguntas que les correspondían usando los pronombres interrogativos estudiados.

Para clausurar la actividad, hicimos un balance del experimento para recoger las reacciones tanto de los alumnos-actores como de los alumnos-espectadores. Según ellos, las actividades fueron verdaderos momentos de divertimiento y de enseñanza. Esta satisfacción les llevó a solicitar otras sesiones con este tipo de enseñanza, hasta nos propusieron otras imágenes para otras representaciones.

La motivación lúdica, el deseo y el placer de jugar permitieron a los aprendices involucrarse más en su aprendizaje disfrutando el placer de jugar con las palabras, frases y textos que habían creado ellos mismos. Así, algunos alumnos que parecían, al principio, padecer cierta dependencia en relación con el docente, algo desconcertados por la nueva orientación de las clases, y no verdaderamente dispuestos a hacerse cargo de su propio aprendizaje, se dieron poquito a poco cuenta de sus capacidades y se pusieron a esforzarse por apropiarse las nuevas estrategias.

También había algo más en este grupo, cierta cohesión, un espíritu que cada alumno quisiera continuar e ir más lejos en este experimento. Como ya lo habían demostrado Cómitre y Valverde, citados por Boquete Martín (2014): "El juego dramático colabora a la formación de grupos compactos, en un clima de cooperación, gracias a dinámicas y hábitos de grupo. Las actividades teatrales fomentan la destrucción de las barreras individuales y permiten conocer al otro en mayor profundidad".

Esta experiencia les dio la oportunidad de reflexionar sobre su trabajo y su aprendizaje y les ayudó a tomar conciencia de su propio estilo de aprendizaje. Contribuyó a la reducción de esta sensación de desánimo que les habitaba. Nos dimos cuenta de que la escenificación había permitido a unos alumnos desarrollar sus expresiones creativa y comunicativa (la pronunciación sobre todo). Unos alumnos que no tenían la costumbre de tomar la palabra durante las clases, que considerábamos tímidos salieron como « de su concha». El juego dramático es pues un verdadero factor de desinhibición.

5. Conclusión

Concluimos recordando que un aprendizaje no puede ser eficiente, performante sino si se apoya en una motivación, de muchas maneras sostenida, sabiamente orquestada.

El objetivo principal de nuestro trabajo era pues de esquematizar un nuevo método de E/A que, implicando al alumno de manera efectiva en el proceso de E/A, le permitiera también desinhibirse y despertar de nuevo su interés por el aprendizaje de la lengua.

A partir del experimento, concluimos que la dramatización es un medio ideal para no sólo crear actividades de interacción social y promover el papel del alumno como aprendiente autónomo sino también mediante el cual, el alumno podrá trabajar tanto las competencias cognitivas, afectivas, lingüísticas como las aptitudes sociales, comu-

nicativas y de representación. En conclusión, es un verdadero estimulador de motivación y de dinámica de grupo.

Referencias Bibliográficas

ANDREU ANDRÉS, M. Á. y GARCÍA CASAS, M. (2000): "Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico", *Español para fines específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para fines específicos,* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 121-125. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_iefe010016.pdf> [Consulta: 10/09/2014]

ARROYO, C. (2003): *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*, Madrid: D. G. Promoción Educativa.

BARROSO GARCÍA, C. y FONTECHA LÓPEZ, M. (1999): "La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase", *ASELE. Actas, X.* <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf> [Consulta: 25/08/2014]

BOQUETE MARTÍN, G. (2011): *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales,* Tesis Doctoral, Universidad de Alcalá.

BOQUETE MARTÍN, G. (2014): "El uso del juego dramatico en el aula de español como lengua extranjera", *Porta Linguarum,* 22, 267-283. <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/pl_numero22/18%20%20gabino%20boquete.pdf> [Consulta: 25/10/2014]

BOUR, C. y HOYET, C. (2012): "En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère a l'ecole primaire?", Education. <DUMAS-00815424> [Consulta: 25/08/2014]

BROUGÈRE, G. (2007): "Les jeux du formel et de l'informel", *Revue française de pédagogie,* 160, 5-12.

DUFEU, B. (1999): "Les hypothèses fondamentales de la psychordramaturgie Linguistique", *Le français dans le monde,* Nº special, 112-124.

EINES, J. y MANTOVANI, A. (1997): *Didáctica de la dramatización,* Barcelona: Gedisa.

LÓPEZ VALERO, A.; JEREZ MARTÍNEZ, I., y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2009): *Claves para una enseñanza artístico-creativa*, Barcelona: Octaedro.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, CHARGÉ DE LA CONDITION FÉMININE; INSPECTION GÉNÉRALE; DÉPARTEMENT D'ESPAGNOL (1995): "La Lettre d'Orientation", Libreville.

MUSSET, M. y THIBERT, R. (2009): "Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école? Une question renouvelée", *Dossier d'actualité,* 48. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/Lettre VST/48-octobre-2009.php> [Consulta: 18/09/2014]

NAVARRO SOLANO, M. R. (2006/2007): "Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional", *Cuestiones Pedagógicas,* 18, 2006/2007, 161-172. <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf> [Consulta: 25/03/2015]

RYNGAERT, J.-P. (1996): *Le jeu dramatique en milieu scolaire,* Bruxelles: De Boeck.

PAGE, C. (2006): *Éduquer par le Jeu Dramatique: Pratique théâtrale et éducation,* Issy-les-Moulineaux: ESF.

SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, M. F. e IGLESIAS CARREIRA, T. (1993): "El juego dramático: un camino pedagógico". <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8561/CC-04art90cr.pdf> [Consulta: 30/08/2014]

SAUVÉ, L., RENAUD, L. y GAUVIN, M. (2007): "Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage", *Revue des sciences de l'éducation,* 33, 1, 89-107 < http://id.erudit.org/iderudit/016190ar > [Consulta: 18/09/2014]

SILVA, H. (2008). *Le jeu en classe de langue,* CLE INTERNATIONNAL, Techniques et Pratiques de Classe.

Traducción y creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE

Raffaella Odicino
Università Cattolica de Milán

La operación traductiva permite iniciar el mecanismo de la creación. Antes de transmitir el mensaje, hay que entenderlo. Esta comprensión se verifica a través de la traducción, pues ésta nos vuelve a situar en la génesis de la expresión y nos enseña a comunicar desde la lengua misma.

(Domenach, 1989:108-109)

Introducción

Aunque nunca se ha abandonado completamente, el uso de la traducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ha recibido durante largas décadas numerosas críticas. La mayoría de ellas se deben al hecho de que su presencia en el aula de LE (yde E/LE) ha sido identificada casi siempre con el método de gramática-traducción (MGT), utilizado hasta comienzos del siglo XX en la enseñanza de lenguas clásicas, que consideraba la lengua como un conjunto de reglas y el aprendizaje como la memorización de dichas reglas y de listas de léxico. La traducción en el aula como elemento constitutivo del MGT suponía entonces una actitud pasiva por parte de los estudiantes y el profesor era el que poseía el saber y dirigía el proceso de enseñanza finalizado sobre todo al dominio de la lengua escrita[1].

Ya a partir de finales del siglo XIX, con el desarrollo de nuevos métodos para la enseñanza de lenguas modernas[2] que empezaban a destacar la importancia de la lengua hablada y postulaban su preminencia sobre la lengua escrita, la traducción quedó paulatinamente fuera del aula junto con la lengua materna del aprendiente (LM), que en el MGT servía como sistema de referencia en la adquisición de la lengua extranjera.

Superados los excesos que llevaron a la eliminación total de la LM a través de los métodos naturales o directos, que planteaban el uso exclusivo de la lengua extranjera en el aula, con el concepto de *competencia comunicativa* propuesto por Hymes (1971) la lengua materna vuelve a asomarse a las aulas de LE, ya que el análisis contrastivo entre los dos sistemas en juego permite prever y comprender errores. La función del profesor ahora es la de facilitar las herramientas necesarias para un proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno y por lo tanto no puede cerrar fuera del aula su LM[3].

1. En Italia este método fue utilizado hasta los años 60 del siglo pasado en la enseñanza de las lenguas extranjeras modernas en lo que se describe como el método "lee y traduce".
2. A finales del siglo XIX surge el Movimiento de Reforma, que empieza a cuestionar el MGT y a distribuir lo que se tiene que enseñar en las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir), graduando los materiales de simples a complejos.
3. La práctica docente y los estudios teóricos (Hurtado Albir, 1996, Romanelli, 2009, han ampliamente demostrado que en el aprendizaje de una LE por parte de estudiantes adultos es imposible prescindir de la LM. Sobre todo entre lenguas afines, como en el caso que nos ocupa, el uso de la LM en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE puede resultar sumamente valioso en el ámbito de la contrastividad.

En el mismo período, Holmes (citado en Hurtado Albir 2011:138) organiza el mapa de los Estudios sobre la Traducción (*Translation Studies*), donde la didáctica de la traducción forma parte de la traducción aplicada, junto con las herramientas del traductor y la crítica de la traducción, y comienza a utilizarse el término "traductología"[4] para expresar la reflexión sobre lo que se considera una *actividad instintiva.*

En las universidades, entre los años 80 y 90, surgen y se multiplican rápidamente cursos y licenciaturas para Traductores e Intérpretes, que impulsan la aplicación de enfoques y estrategias didácticas específicas para formar futuros profesionales, enfatizando la centralidad del estudiante y su autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo de la 'competencia traductora'[5], sino también de la lengua extranjera.

Sin embargo, la traducción como herramienta didáctica, o como quinta destreza[6],aún tarda en recibir plena aceptación fuera da las aulas de E/LE específicas para traductores.

2. La enseñanza de ELE centrada en el estudiante

Las actuales teorías educativas enfatizan la participación activa del estudiante, su capacidad de trabajar en autonomía y, a la vez, participar en proyectos colaborativos. El proceso de enseñanza-aprendizaje ya no se considera la "transferencia" de un saber, sino una constante construcción de nuevos conocimientos sobre la base de otros previos que se van consiguientemente reestructurando poco a poco. En esta perspectiva, el proceso de aprendizaje refleja las capacidades, actitudes e intereses personales del estudiante y las estrategias didácticas apuntarán a actualizarlos y desarrollarlos.

Lazo y Zachary (2007), en su propuesta de metodología de enseñanza-aprendizaje centrada en el alumno aplicada a los cursos de traducción[7], se basan en en el cuadro realizado por Martel para contrastar el paradigma instructivista, que enfatiza la 'instrucción', con el paradigma constructivista, que enfatiza la construcción del aprendizaje y el concepto de autonomía del aprendiente como individuo, con sus características y creencias. De acuerdo con Martel, las autoras evidencian dos dimensiones en las actuales teorías de enseñanza-aprendizaje: la participación activa en proyectos motivantes y el trabajo colaborativo.

Siguiendo esta línea, nos interesa aquí resaltar algunos puntos que 'describen' la práctica de la traducción para demostrar la validez de su aplicación en el aula de ELE:

a) En la *dimensión individual*

1. Papel del aprendiente	Constructor activo del conocimiento. En ocasiones, colaborador experto

4. **Como recuerda Hurtado Albir (1996:152), en español existen varias definiciones para esta disciplina: "[...] Nosotros preferimos utilizar el término «Traductología» o «Estudios sobre la traducción», ya que pensamos que engloba mejor los estudios teóricos, descriptivos y aplicados de nuestra disciplina; «Traductología» además posee la ventaja de ser una única palabra.".**
5. Sobre el concepto de 'competencia traductora' véaseA. Hurtado Albir (1999; 2011 [2001]).
6. Sobre la validez de la traducción como herramienta o como quinta destreza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE véase J. García-Medall (2001); S. Romanelli (2009); I. Söhrman (2007); J. Cook (2010), L. Pintado Gutiérrez (2012).
7. Cursos prácticos de traducción del Programa de Traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

2. Concepto de aprendizaje	Transformación de la información en conocimiento, significado y sentido
3. Fundamentos cognitivos	Interpretación basada en los conocimientos previos y en las creenciasdel aprendiente
4. Tipología de actividades	Centrada en el estudiante, variada, según el nivel de aprendizaje. Relación interactiva
5. Medición de resultados	Calidad de la comprensión y construcción de los conocimientos
6. Desarrollo de las actividades	Autodirigido

b) En la *dimensión social*

1. Concepción del saber	Proceso dinámico que evoluciona en el tiempo y en una cultura determinada
2. Papel del docente	Colaborador, facilitador, en ocasiones un aprendiente
3. Énfasis en la enseñanza	Creación de relaciones. Respuesta a interrogantes complejas
4. Actitudes principales	Énfasis en el trabajo grupal. Desarrollo de proyectos y resolución de problemas
5. Modelo social	Comunidad, sentido de pertenencia. Personas que actúan en su propio entorno y no solo en condición de dependencia. Desarrollo de la autonomía, metacognición y reflexión crítica
6. Aspecto lúdico	Juego y experimentación como válidas formas de aprendizaje

Adaptación y traducción propia del cuadro de Martel (2002),
<http://archives.refad.ca/recherche/constructivisme/constructivisme.html>

Cabe destacar, además, que en las aplicaciones didácticas de la traducción el concepto de error es muy flexible, puesto que no existe una sola traducción posible y el profesor no es el único portador del *saber*.

2. La creatividad en el aula de ELE

M. Csikszentmihalyi (citado en Fernández et al., 2012:26) considera que la creatividad opera en un sistema que incluye el aspecto cognitivo, el medio y el contexto. La creatividad, entonces, no se produce dentro de la persona, sino en la interacción con los demás y en un determinado contexto sociocultural.

Iglesias Casal (1999:947) describe el aprendizaje como juego estimulador de innovaciones y, siguiendo a F. Menchén Bellón, distingue las siguientes etapas en el proceso creativo (pág. 945): *preparación, incubación, iluminación, formulación* y *verificación*.

El proceso parte de una fase de adquisición de materiales y conocimientos, formulación de ideas, hipótesis y estrategias. En la segunda fase, inconsciente, el material acumulado y las ideas e hipótesis realizadas deben sedimentarse. El acto propiamente creativo aparece con la inspiración en la etapa 'iluminativa', a la que siguen las dos etapas conclusivas en las que las ideas se organizan en un sentido lógico para luego revisar y evaluar el resultado final en una perspectiva autocrítica.

Asimismo, en su artículo sobre la creatividad en la enseñanza de E/LE, Martínez Hernández, Murias Carracedo y Saiz Abad (2008: 288) concluyen afirmando: "Si conseguimos implicar a los alumnos en lo que están haciendo habremos dado un gran paso para conseguir un aprendizaje significativo."

En el concepto de aprendizaje significativo el estudiante tiene un papel activo/creativo, puesto que construye sus conocimientos reajustándolos a su sistema cognitivo. El profesor debe proporcionar información nueva comprensible y significativa, compatible con los conocimientos previos del aprendiente para implicarlo en una relación dinámica y eficaz. Además, en el proceso de aprendizaje significativo "[...] el nuevo conocimiento adquiere significados para el aprendiz y el conocimiento previo queda más rico, más diferenciado, más elaborado en relación con los significados ya presentes y, sobre todo, más estable." (Moreira 2005:85-86).

Podemos entonces concluir que en el aprendizaje de una LE, sobre todo entre lenguas afines como el español y el italiano, la LM en tanto que conocimiento previo sobre el funcionamiento de una lengua es un importante elemento que influye en la percepción de la LE y del proceso de su aprendizaje y, a la vez, permite una constante reflexión a partir de la constrastividad.

En esta perspectiva, el uso de la LM en el aula de LE permite una mayor autonomía del aprendiente, que aumenta su posibilidad de participación e implicación personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje creando una actitud positiva basada en el aumento de la motivación y en la autoestima.

4. Traducción pedagógica y creatividad

En el aula de LE conviene distinguir entre traducción *interiorizada*, *explicativa* y *pedagógica* (López González, 2003: 710)[8]. Podemos definir la primera como una *actividad instintiva* de la que el aprendiente no puede prescindir, incluso en niveles avanzados, para comprender nuevas palabras o estructuras en la LE; la traducción explicativa, al contrario, es la que utiliza el profesor para definir el significado de algunos términos que sería difícil describir, mientras que la traducción pedagógica es" [...] una actividad didáctica cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal a través de la manipulación de textos, análisis contrastivo y reflexión consciente." (Hernández

8. Según la clasificación de la traducción propuesta por Hurtado Albir (2011:94), la traducción interiorizada, explicativa y pedagógica forman parte de las 'clases de traducción', junto con la traducción natural, profesional, directa, inversa y el aprendizaje de la traducción profesional. La misma autora agrupa el aprendizaje de la traducción profesional, la traducción pedagógica, interiorizada y explicativa en el grupo de traducción utilitaria o instrumental o sea, dirigida a otro fin, donde el proceso traductor no es un fin en sí mismo (2011:55).

1996:249-250). En el aula de E/LE no se trata entonces de enseñar a traducir, sino de explotar las ventajas que la traducción como herramienta didáctica puede brindar, en particular la traducción directa (de la LE a la LM).

Sobre todo en la enseñanza de lenguas afines, una cuidadosa selección de materiales permite capitalizar las ventajas ofrecidas por la parcial o total identidad de elementos pertenecientes a los códigos en juego gracias a una amplia utilización de conocimientos ya adquiridos en la LM, acortando el recorrido del aprendizaje y/o consolidando la competencia alcanzada en la LE. Al mismo tiempo, la consciente elaboración de comentarios contrastivos permite insistir en aquellos ámbitos donde los numerosos falsos amigos y las interferencias (tanto a nivel lingüístico como extralingüístico) constituyen naturales dificultades y fuente de errores.

En la traducción pedagógica, podemos adaptar al proceso traductor el proceso creativo propuesto por Iglesias Casal, en el cual la primera etapa de preparación correspondería a la *comprensión*, con la aplicación de los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos dirigidos a la captación del sentido; la segunda a la *desverbalización* (o representación no verbal) del sentido, seguida por la *elaboración de hipótesis* para la solución de problemas, la *reformulación* con la reconstrucción del sentido mediante elementos conformes a la lengua meta y la *verificación* del texto de llegada desde una perspectiva autocrítica.

En la puesta en común que siempre debería finalizar la tarea de traducción, el autodescubrimiento de habilidades creativas será un elemento de refuerzo positivo de los factores afectivos[9] que mayormente influyen el el aprendizaje, como la autoimagen y la autoestima, y aumentará, coherentemente, la participación activa y la implicación personal del aprendiente.

5. Una experiencia didáctica

No sería cierto afirmar que la traducción pedagógica centrada en la creatividad es siempre eficaz en el aula de E/LE, pero en algunas situaciones concretas puede integrar diferentes objetivos lingüísticos, además del desarrollo de actividades individuales y actividades grupales[10].

Los siguientes ejemplos forman parte de una experiencia didáctica realizada en el aula con un grupo de 10 estudiantes universitarios italianos de nivel B1 en una tarea de traducción directa (TD). Indicamos los objetivos generales y específicos, el rol de los estudiantes y del profesor. En una clase de 90 minutos, se han trabajado en el aula materiales auténticos, que reunieran para los estudiantes elementos de interés lingüístico e interés extralingüístico:

- *Objetivos generales* (de la tarea): consolidación de elementos morfosintácticos, léxicos y pragmáticos que requieren especial atención ya que se presentan como

9. Sobre los valores afectivos en el aula de LE, véase J. Arnold (2000).
10. Una propuesta para utilizar la traducción dentro del enfoque por tareas es la de I. Vázquez Mariño (2012).

problemáticos. Conscientización de las dificultades y posibles errores y desarrollo de estrategias dirigidas a la resolución de problemas. Reflexión sobre el concepto de equivalencia[11] y de traducción comunicativa, enfatizando el elemento creativo en la TD.

- *Objetivos específicos* (limitados a los ejemplos propuestos): uso y valores del artículo neutor neutro "lo". A pesar de que en italiano no existe la forma neutra del artículo, los estudiantes italófonos tienden a no considerar esta disimetría con su LM como problemática. En realidad es una constante fuente de error e interferencia.

- *Rol de los estudiantes*: activo, trabajo individual y trabajo grupal (puesta en común participativa).

- *Rol del profesor*: facilitador, colaborador. Proporcionar retroacción.

- *Materiales y herramientas*: Se han trabajado tres textos breves, sin diccionario:

  1. el fragmento inicial de la novela de Pablo Tusset *Lo mejor que le puede pasar a un cruasán* (2001: 9);
  2. un eslogan del Ministerio de Turismo de España (http://www.spain.info/es/);
  3. un fragmento de entrevista con el músico Valderrama sacado de la página web <http://esflamenco.com/revista/es/category/entrevistas/page2/>

En los tres casos, antes de distribuir los textos, se ha presentado brevemente la tipología a la cual pertenecen, así como el autor de la novela y páginas web de las que se han sacado el eslogan y la entrevista.

1. Fragmento de la novela:

Lo mejor que le puede pasar a un cruasán
Lo mejor que le puede pasar a un cruasán es que lo unten con mantequilla [...]

Propuestas de traducción de los estudiantes (subrayado nuestro):

(1) Il meglio che può succedere a una brioche è che la spalmino di burro
(2) Il meglio che possa succedere a un croissant è che lo spalmino di burro
(3) Il meglio che può capitare a un croissant è che lo spalmino di burro
(4) Il meglio che possa capitare a un croissant è lo spalmino col burro
(5) La cosa migliore che può succedere a una brioche è che la spalmino di burro
(6) La cosa migliore che possa succedere a un croissant è che lo spalmino di burro
(7) La cosa migliore che può capitare a una brioche è che la spalmino di burro
(8) Ciò che di meglio può capitare a una brioche è essere spalmata di burro
(9) La miglior cosa che può succedere a un croissant è che lo spalmino di burro
(10) Niente di meglio per un croissant che essere spalmato di burro

11. Para un breve pero exahustivo panorama sobre el concepto de equivalencia traductora, véase A.M. Garcia (2011).

Estadística de los resultados:

Nos interesa aquí (y en los demás ejemplos) evidenciar los resultados relativos a la traducción al italiano del artículo neutro "lo"

traducción	*casos*
a) il meglio che	4
b) la cosa migliore che	3
c) ciò che di meglio	1
d) la miglior cosa che	1
e) niente di meglio [...] che	1

2. La página inicial del portal oficial del Turismo de España (www.spain.info) presenta el país como destino turístico con el lema:

España es lo que quieres. España es lo que necesitas.

Propuestas de traducción de los estudiantes (subrayado nuestro):

(1), (2), (3), (4) La Spagna è quello che vuoi. La Spagna è quello di cui hai bisogno
(5), (6), (7) La Spagna è ciò che vuoi. La Spagna è ciò di cui hai bisogno
(8), (9) La Spagna è quello che desideri. La Spagna è ciò di cui hai bisogno
(10) È la Spagna che vuoi. È della Spagna che hai bisogno

Estadística de los resultados:

traducción	*casos*
a) quello che / quello di cui	4
b) ciò che / ciò di cui	3
c) quello che / ciò di cui	2
d) Ø che / Ø che	1

3. Fragmento de la entrevista:

Valderrama es un artista [...] entre lo de siempre y lo de ahora, entre el pop y el flamenco [...]

Propuestas de traducción de los estudiantes (subrayado nuestro):

(1), (2) Valderrama è un artista tra tradizione e novità, tra pop e flamenco
(3) Valderrama è un artista tra la tradizione e l'attualità, tra il pop e il flamenco

(4), (5) Valderrama è un artista tra ciò che è la tradizione e ciò che è la modernità, tra il pop e il flamenco
(6), (7) Valderrama è un artista tra quello che è la tradizione e quello che è l'attualità, tra il pop e il flamenco
(8) Valderrama è un artista che unisce ciò che è lo stile tradizionale a quello moderno, tra il pop e il flamenco
(9) Valderrama è un artista che unisce all'interpretazione tradizionale quella contemporanea, il pop al flamenco
10) V. è un artista che unisce aspetti tradizionali e aspetti contemporanei, il pop e il flamenco

Estadística de los resultados:

traducción	*casos*
a) tra Θ tradizione e novità	2
b) tra Θ la tradizione e l'attualità	1
c) tra ciò che è la tradizione e ciò che è la modernità	2
d) tra quello che è la tradizione e quello che è l'attualità	2
e) unisce ciò che è lo stile tradizionale a quello moderno	1
f) unisce Θ all'interpretazione tradizionale quella contemporanea	1
g) unisce Θ aspetti tradizionali e aspetti contemporanei	1

A pesar de las diferentes propuestas en la traducción al italiano, todas respetan los criterios de adecuación y aceptabilidad en la lengua meta, lo que indica una reflexión por parte de los estudiantes sobre el tema gramatical que nos interesaba consolidar y una correcta aplicación de los conocimientos previos. Además, la variedad de soluciones propuestas, en los diferentes casos presentados, remarca el dinamismo de la equivalencia traductora y la consiguiente actividad creativa de los alumnos en la tarea de traducción directa (que se hace más evidente analizando el fragmento completo y las elecciones léxicas y morfosintácticas en su LM).

La corrección se realizó a través de una puesta en común en la cual cada estudiante leyó su traducción y se confrontaron la diferentes soluciones. La corrección es siempre un momento de estrés, hacer hincapié en la idea de que no existe una sola solución (traducción) correcta posible disminuye la influencia de lo que Krashen define *filtro afectivo*[12] y permite al estudiante ser más receptivo ya que "la corrección del error tiene el efecto inmediato de poner el estudiantea la defensiva" (Krashen, 2009 [1982]:75, trad. nuestra).

12. Según la hipótesis del filtro afectivo, la actitud del aprendiente, su estado anímico y su emotividad influyen positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje a través de la ansiedad, la motivación y la confianza en las propias capacidades y posibilidades.

Solo después de la puesta en común se entregó la versión italiana de la novela y del eslogan (no se ha publicado una versión italiana de la entrevista)[13] y se realizó una confrontación entre las soluciones "oficiales" y aquellas propuestas por los estudiantes.

Consideramos que los resultados son una pequeña pero significativa muestra del potencial didáctico de la traducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE, como recurso capaz de activar los principios de creatividad, motivación y participación en el aprendiente. Fomentar la creatividad a través de la traducción pedagógica tiende a brindar al aprendiente una competencia comunicativa que supera el enunciado *correcto* y facilita la capacidad de obtener enunciados *apropiados* al lugar y a la situación en la que se insertan. Es decir, a su contexto. Factores extralingüísticos, elementos culturales, reglas sociales, deducciones y emociones personales se integran para formar en el aprendiente un conocimiento 'global' que incluye no solo la lengua sino también sus relaciones con el entorno sociocultural.

6. Conclusiones

El uso de la traducción en el aula de E/LE permite no solo el desarrollo de estrategias traductivas/comunicativas, sino también la reflexión sobre la lengua materna y las simetrías y disimetrías que esta presenta con la lengua extranjera (sobre todo en el caso de lenguas afines como el español y el italiano, donde las expectativas son a veces demasiado 'optimistas'). La traducción funciona entonces como instrumento para fomentar la curiosidad de los aprendientes y como estímulo para crear soluciones personales, estableciendo conexiones positivas entre un proceso activo de aprendizaje, creatividad y motivación, proporcionando una recompensa emocional que estimula eficazmente la participación y el estudio.

En el aula de ELE, desde una perspectiva participativa capaz de crear emociones positivas e intercambio de ideas entre los estudiantes, la traducción como estrategia didáctica aumenta la capacidad de interactuar y trabajar en grupo, a la vez que estimula la búsqueda de nuevas soluciones en un proceso de implicación personal progresiva del aprendiente. El espiritu creativo y crítico implícito en el proceso traductor puede potenciar los principales mecanismos mentales de adquisición implicados en el desarrollo y consolidación del conocimiento de la LE, en particular los valores afectivos que influyen mayormente en el proceso de aprendizaje, como la motivación y la autoestima, así como potenciar la apreciación afectiva de la lengua extranjera y mantener representaciones positivas a lo largo del proceso de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

ARNOLD, J. (ed.) (2000): "El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo". <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf> [Consulta: 24/10/2014]

13. 1. "Il meglio che possa capitare ad una 1° essere imburrata [...]", traducción de Tiziana Gibilisco (2002, Feltrinelli ed.); 2.a. "La Spagna è quello che stai cercando. La Spagna è quello di cui hai bisogno", (http://www.spain.info/it/).

DOMENACH, J.M. (1989):*Ce qu'il faut enseigner: pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*, Paris: Editions du Seuil.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, I., EIZAGUIRRE SAGARDIA, A., ARANDIA LOROÑO, M., RUIZ DE GAUNA BAHILLO, P., EZEIZA RAMOS, A. (2012): "Creatividad e Innovación: Claves para Intervenir en Contextos de Aprendizaje", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [online], 10, 24-40. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124596003> [Consulta: 26/10/2014]

GARCÍA, A. M. (2011): "Proceso traductor y equivalencia: cotejo de dos modelos trifásicos de la traductología", *Redit, Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación,* n. 7, 17-41. <http://www.redit.uma.es/Archiv/n7/2.pdf> [Consulta: 26/10/2014]

GARCÍA-MEDALL, J. (2001): "La traducción en la enseñanza de lenguas", *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 1-19.

HERNÁNDEZ, M. R. (1996): "La traducción pedagógica en la clase de ELE", *Actas del VII Congreso Internacional ASELE (Almagro, 15-28 de septiembre de 1996)*, 249-255. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf> [Consulta: 23/10/2014]

HURTADO ALBIR, A. (1996): "La traductología: lingüística y traductología", *Trans. Revista de Traductología,* 1, Málaga: Universidad de Málaga, 151-160.

HURTADO ALBIR, A. (1999): *Enseñar a Traducir*, Madrid: Edelsa.

HURTADO ALBIR, A. (2011 [2001]): *Traducción y Traductología*, Madrid: Cátedra.

HYMES, D.H (1971): *On Communicative Competence*, Univ. of Pennsylvania Press.

KRASHEN, S. (2009 [1982]): *Principles and Practice in Second Language Acquisition,* Pergamon Press Inc. <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf> [Consulta: 26/10/2014]

IGLESIAS CASAL, I. (1999): "La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE: caracterización y aplicaciones", *Actas del X Congreso Internacional ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)* 942-954. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0937.pdf> [Consulta: 26/10/2014]

LAZO, R.M., ZACHARY, M. (2007): "La enseñanza de la traducción centrada en el estudiante", *ONOMÁZEIN*, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1, 17, 173-181. <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134516607006.pdf> [Consulta: 26/10/2014]

LÓPEZ GONZÁLEZ, A. (2003): "La enseñanza de la traducción en estudiantes de ELE: el uso de la prensa como caso práctico", *Actas de XIV Congreso Internacional ASELE (Burgos, 10-13 de septiembre de 2003)*, 708-714. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0709.pdf> [Consulta: 26/10/2014]

MARTEL, A. (2002): "Constructivisme et formation à distance. La transition des instructivismes aux constructivismes par les technologies de la communication au service de l'enseignement/apprentissage à distance", Montréal: REFAD. <http://archives.refad.ca/recherche/constructivisme/constructivisme.html> [Consulta: 25/10/2014]

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, I. MURIAS CARRACEDO, R., SAIZ ABAD, R. (2008): "Gramática de la fantasía: la creatividad aplicada a la enseñanza de ELE", *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanzade ELE y la Literatura Española Contemporánea* (abril 2008). <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91412/00820113013768.pdf?sequence=1> [Consulta: 25/10/2014]

MOREIRA, M.A. (2005): "Aprendizaje significativo crítico" *INDIVISA, Boletín de Estudios e Investigación*, nro. 6, 83-101. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1340902> [Consulta: 26/10/2014]

PINTADO GUTIÉRREZ, L. (2012): "Fundamentos de la traducción pedagógica. Traducción, pedagogía y comunicación", *SENDEBAR, Revista de Traducción e Interpretación*: Universidad de Granada, 23, 321-353. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebar/article/view/41> [Consulta: 21/10/2014]

ROMANELLI, S. (2009): "O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras", *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 8, 2, 200-219.

SÖHRMAN, I. (2007): *La lingüística constrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*, Cuadernos de didáctica de español/LE, Madrid: Arco Libros.

TUSSET, P. (2001): *Lo mejor que le puede pasar a un cruasán*, Madrid: Lengua de Trapo.

VÁZQUEZ MARIÑO, I. (2012): "Actividades cooperativas de traducción en el enfoque por tareas", *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 14, 1-8. <http://marcoele.com/traduccion-en-el-enfoque-por-tareas/> [Consulta: 21/10/2014]

Las lenguas locales de Gabón y su impacto en la expresión de los estudiantes de ELE

Liliane Surprise Okome Engouang Ep. Nzesseu
CRAAL/ENS/Libreville

1. Introducción

Tener un buen nivel de competencia en una lengua supone que uno la aprenda de manera formal. En Gabón - como en otros países - el aprendizaje formal de los idiomas extranjeros se concreta en clase. Es decir que esta(e) enseñanza - aprendizaje forma parte del mecanismo educacional de aprendizaje de los idiomas extranjeros del Estado gabonés. Con más de unas cuarenta *lenguas locales* que forman parte del patrimonio nacional, Gabón tiene como lengua oficial el francés, según el artículo 4 del título 1 de la *Constitución Gabonesa*[1]. El uso de las lenguas locales queda para las comunicaciones intraétnicas aunque haya interconexiones entre diferentes etnias (Eyeang1997). Como lengua oficial del país, el francés es la lengua de la administración, de todas las instituciones y medio de enseñanza. Lo cierto es que el dominio del francés pasa por la enseñanza pero su uso se hace también de manera informal por ser un idioma de primera socialización en zonas urbanas, en las familias y, según formas variadas más o menos cerca de la norma escrita.

En Gabón, la lengua francesa sirve para la comunicación intraterritorial e interétnica. Esta lengua está practicada a diferentes niveles de competencias por todo el mundo de cualquier edad y categorías socio profesionales. Pues, las lenguas locales gabonesas y el francés componen el gran universo léxico de los gaboneses y constituyen los substratos lingüísticos de la población influenciando fuertemente sus esquemas mentales (Eyeang 2011: 82). De hecho, cada gabonés o estudiante gabonés permanece, en mínimo al contacto de al menos dos lenguas y de varias producciones lingüísticas. Es en este contexto sociolingüístico que se aprende la lengua española como asignatura desde el colegio hasta la universidad. Se trata aquí de un contexto donde estas diferentes lenguas, por estar en contacto, se mezclan en el habla y en los escritos de sus locutores, de los alumnos.

El presente artículo proyecta hacer un estado de la cuestión de la lengua materna entre los discentes gaboneses de ELE de la Escuela Normal Superior (ENS).Presenta sociolingüísticamenteGabón, analiza los conceptos claves del título de la comunicación, expone el enfoque metodológico elegido, el corpus y las actividades emprendidas para colectar los datos. Además, analiza las producciones discursivas escritas y orales de los discentes o encuestados evidenciando rasgos sociolingüísticos en relación con el contacto de idiomas en situación de clase en contextos plurilingües.

1. <http//: www.democratie.fracophonie.org/IMG/pdf/Gabon.pdf> [Consulta: 07/02/11]

2. El universo lingüístico gabonés

Pequeño país de África subsahariana con (267.667km²), Gabón forma parte de los países miembros de la Comunidad Económica y Monetaria de África Central (CEMAC). Está limitado al norte con Camerún y Guinea Ecuatorial, al oeste con el océano atlántico y al este y sur con Congo. Con su población débil de 1.517.685[2] de habitantes, el universolingüístico gabonés es un mosaico que, de manera general, se compone de tres entidades: la lengua oficial, las lenguas locales y las lenguas extranjeras occidentales y africanas (Ndinga 2003:10)

2.1. La lengua francesa

En Gabón, la lengua francesa es la única lengua oficial. Segundo substrato lingüístico del país, está presente en la vida social de todos los habitantes (nativos y extranjeros). Es decir que, como lengua oficial, asegura la comunicación partiendo desde la familia, del país hasta el mundo. También es un medio de transmisión y de acceso a los conocimientos. Aunque haya una lengua normativa, académica, que se emplea sobretodo en la enseñanza, la administración, la prensa y la literatura (Kwenzi-Mikala 1990:122), el francés se emplea en diferentes niveles por todo el mundo, partiendo del culto al iletrado. Y,a causa del contacto de todos los diferentes locutores del país, el francés se ha casi *creolizado*. Esta *creolización* dio lugar a la denominación *Francés de Gabón* que difiere del *Francés de Francia*. El francés de Gabón lleva marcadores regionales sin entorpecer la comunicación entre los habitantes del país (sobre todo los africanos). Por la calle o dentro del hogar, se puede entender frases tales como:

- *Tu es en haut*! (literalmente dicho *estás arriba*, se dice a alguien que ha logrado en su vida).

- *Il fume le Tampi Tampi* (literalmente dicho fuma el *da igualda igual*, para decir quefuma el cánnabis)

- Ça *c'est quoi*? (literalmente dicho *¿eso es qué?* en vez de *qu'est-ce que c'est?= ¿qué es eso?)*

- *Ton document est là mais pour moi c'est où c'est?* (literalmente dicho tu documento *está aquí pero para mí está dónde ? en vez de Ton document est là mais où se trouve (où est) le mien?)*; tu documento está aquí pero ¿el mío dónde está (dónde está el mío)?

Y, como lo subraya Maiga (1995) citado por Eyeang (2011:88),«El francés está hablado en todos los sitios y por todos, partiendo del intelectual hasta la mujer de hogar. Está presente en todas las conversaciones diarias a diversos niveles de competencias. Su carácter formal y sus diferentes usos sociales le permiten, en cierto modo, impregnar fuertemente los esquemas mentales de los locutorios gaboneses[3]».

2. Selon les principaux résultats du recensement fait en 2005 dans l'ensemble du territoire national par le Ministère de la Planification.

3.Texto de origen: « *Le français est parlé partout et par tout le monde, de l'intellectuel à la femme au foyer. Il est manifeste dans les conversations quotidiennes à des degrés divers de compétence. Son caractère formel et ses différents usages sociaux lui permettent, en quelque*

El francés como lengua importada por el colón es el segundo substrato lingüísticoque viene después de los idiomas de los autóctonos gaboneses.

2.2. Las lenguas locales

Las lenguas locales de Gabón son los idiomas de los autóctonos. Constituyen el primer substrato lingüístico de los gaboneses. Forman parte del espacio cultural de las lenguas Bantú y se caracterizan por reglas de gramática y un vocabulario comunes testimoniando algún parentesco entre ellas (Eyeang 2011:87). Según el artículo 4 del título 1 de la *Constitución Gabonesa*[4], estas lenguas nacionales forman parte del patrimonio nacional y la República obra para protegerlas y promoverlas. A pesar de su superficie insignificante, Gabón es un país tradicionalmente plurilingüe. Según unos lingüístas gaboneses Kwenzi-Mikala (1998), Idiata (2002), Mouloungui Nguimbyt (2002), el país consta de unas cuarenta etnias (Punu, Myènè, Téké, Kota, Ndjabi, Tsogo, etc.). Cada una de ella tiene su lengua propia a menudo subdivida en dialectos (Eyeang 2011: 87). En otros términos, los idiomas locales de Gabón son sobretodo de tipo étnico, es decir lenguas cuya función principal es simbolizar la identidad etnocultural. En este sentido, el grupo étnico fang habla fang y se define por la cultura fang. Lo mismo ocurre con el grupo étnico punu, myènè, etc. (Ndinga 2003:14).

Además, a pesar de unos intentos - sin éxito- por parte de los políticos y de los misioneros católicos de introducir estas lenguas en la enseñanza, los idiomas nacionales gaboneses sirven para una comunicación intraétnica dentro y fuera del país. Es decir que un Fang gabonés hablará en fang con otro fang de Gabón o de otro país de habla fang tales como Guinea Ecuatorial, Camerún, Congo. Lo mismo ocurre entre un Nzebi gabonés y otro de Congo, etc. La lengua que favorece una comunicación interétnica queda la lengua francesa.

Pues las lenguas locales o nacionales de Gabón constituyen el primer substrato lingüístico del país. A pesar de su estatuto de lenguaoficial importada por el colón,y que estádevastando las lenguas locales, el francés es el segundo substrato lingüístico de los gaboneses. Y,cuando se le pide el origen étnico a cualquier joven gabonés quien sólo sabe hablar francés, siempre se identificará por la etnia de su madre o de su padre. En este momento, ¿cuál es o cuáles son la (s) lengua (s) materna (s) de los gaboneses?

2.3. Las lenguas maternas de los estudiantes

La cuestión de la lengua materna constituye el núcleo de esta reflexión porque se trata aquí de determinarla y luego ver su impacto en el hablar de los discentes. Unos lingüístas y didácticos de Gabón (Idiata 2009, Pambou 1998, etc.) ya se preguntaron por este concepto en relación con losdiferentes idiomas presentes en el país. Tratándose de este concepto, Dabène (1986:93-94) da unas definiciones interesantes diciendo que la lengua materna es:

sorte, d'imprégner fortement les schèmes mentaux des locuteurs gabonais ».

4. <http//: www.democratie.fracophonie.org/IMG/pdf/Gabon.pdf> [Consulta: 07/02/11]

- La lengua espontáneamente dominada por el alumno en su medioambiente ordinario (familia, compañeros...), que llamaremos, después de los sociolingüístas: su *hablar vernáculo*[5].

- La lengua propuesta por los manuales escolares mediante su aparato descriptivo: la *norma estándar escolar*[6].

Parece que estas dos definiciones se adaptan al contexto sociolingüístico gabonés. En efecto, considerando la primera definición, podemos decir que los idiomas locales de Gabón constituyen idiomas maternos para sus habitantes autóctonos. Sin embargo, al referirnos a la segunda definición de Dabène, parece que, de cierta manera, la lengua francesa también tiene el doble valor de lengua oficial y lengua materna. El francés es una lengua materna en Gabón por ser la lengua de la administración y la lengua más hablada del país. En efecto, hablando de la importancia del francés en la sociedad gabonesa, Thomas Bearth declara en su prefacio del libro de Idiata (2009) que el 75% de los jóvenes de la capital sólo habla francés o lo habla muy amenudo. Además, Pambou (1998 :147) subraya que el francés hablado en Gabón no presenta una característica única. Es una lengua segunda para unos, lengua extranjera para otros y lengua de primera adquisición para los demás.Literalmente la lengua materna es el hablar de la madre. Pero, en una pareja compuesta de un Punu (matriarcal) y de un Fang (patriarcal), ¿cuál será la lengua materna del niño que viene de este hogar? Puesto que en el contexto gabonés, la pertenencia familiar depende de la etnia de cada uno (patriarcal o matriarcal).Por consiguiente, en el presente artículo empleamos la expresión"lengua materna (LM)" en el sentido de Cuq (1992), es decir, la lengua de primera socialización. Entonces, en Gabón las lenguas locales y el francés tienen valor de lenguas maternas porque ambas son de primera socialización o adquisición.

Además del francés, como lengua importada por el colonizador, hay otras lenguas extranjeras occidentalestal como el español que integraron el sistema educativo del país.

2.4. El español lengua extranjera

En noviembre 1977, Gabón y España firmaron un acuerdo cultural en Madrid (Okome Engouang 2013:356). Éste permitió la integración dela lengua española en el sistema educativo gabonés. En este sentido,el español como idioma extranjero está presente en Gabón de manera formal y legal mediante la enseñanza. Constituye la asignatura *Langue Vivante* 2 (LV2) llegando después del inglés LangueVivante1 (LV1). Su enseñanza empieza a partir de la tercera clase de colegio (4e). El objetivo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Gabón es el alargamiento de la orientación escolar por los políticos. También quieren ellos, que el joven gabonés desarrolle su facultad de comunicación, que se abra a los demás y que se integre en las realidades del mundo actual (IPN 1981). Como lo subraya la *Ley de orientación* (IPN 2002), por esta enseñanza, los políticos quieren alcanzar los objetivos de orden lingüístico, cultural, comunicacional,

5. Texto original: «Langue spontanément maîtrisée par l'élève dans son environnement ordinaire (famille, camarades...), que nous appellerons, à la suite des sociolinguistes : son *parler vernaculaire*».
6. Texto original: «la langue proposée par les manuels scolaires à travers leur appareil descriptif : *la norme standard scolaire*»

metodológico y formativo. Además de la enseñanza, también el español está presente en Gabón mediante la comunidad hispanohablante. Esta última creó un colegio "español" (Calasanz) en el centro de Libreville. Pero, a pesar de la presencia de estas comunidades hispanófonas, la práctica del español por les estudiantes gaboneses sólo se hace en situación pedagógica, es decir en la clase o en el entorno universitario porque aprenden este idioma en un contexto exolingue.

3. El estudiante gabonés de ELE en el contexto exolingue y plurilingüe

En el mismo sentido que Eyeang (2011:83), el estudio de cualquier lengua extranjera dentro de un país con muchas hablas como Gabón merece aclaraciones sociolingüísticas. Como ya lo hemos dicho, Gabón es un país tradicionalmente plurilingüe cuya lengua oficial es el francés. Esto significa que el aprendizaje del español se hace en un medioambiente extranjero, no natural. Así, cada estudiante gabonés de ELE está en contacto con tres lenguas a diario (LN + LF + LE)[7]como mínimo y es capaz de producir enunciados significativos en dos o muchas lenguas o dialectos. En otros términos, tiene al menos habilidades lingüísticas (leer, escribir, hablar, escuchar) en otra lengua y alterna entre muchas de ellas, etc. (Grosjean, 1993). El aprendizaje de una lengua extranjera (o del ELE) en un contexto exolingues pone de manifiesto el fenómeno de contacto de lenguas que se suele observar a través de interferencias lingüísticas durante las clases de idiomas.

3.1. El contacto de locutores y aprendizaje de las lenguas extranjeras

Los locutores están en contacto y cada uno dispone de un idioma. De hecho, la puesta en contacto de estos locutores acarrea directa o indirectamente una puesta en contacto o mezcla de los idiomas y el conflicto de éstos.La sociolingüística estudia las condiciones sociales de comunicación dentro de una colectividad. Ella toma en consideración el estado del emisor y del receptor (origen étnico, profesión, nivel de vida, etc.) y relaciona el nivel de hazaña observado con este estado (Eyeang 2011:84). El tipo de conversación o discurso depende de los interlocutores. Por consiguiente, los estudiantes gaboneses de ELE quienes evolucionan ya en un medioambiente formal e informal francófono presentan, sin duda a equivocarnos, marcos de los substratos lingüísticos en momento de expresarse en el idioma extranjero. En otros términos, en situación de clase de ELE, podemos identificar entre los discentes varios fenómenos lingüísticos y sociolingüísticos que evidenciaremos en el próximo análisis. Se trata de identificar los rasgos siguientes:

- *Los errores*: son rasgos determinantes de debilidad lingüística de los aprendientes (conjugación, uso de preposiciones, etc.).

- *El préstamo*: es decir la introducción de un término que pertenece a una lengua (a) en el contexto de otra lengua (b). Generalmente tiene implicaciones semánticas. Toca tanto los términos léxicos como (a veces) gramaticales (*Idem*);

7. Lengua Nacional + Lengua Francesa + Lengua Española.

- *La transferencia:* es un fenómeno que puede afectar muchos aspectos de la lengua: por ejemplo, a nivel de las marcas prosódicas (por un acento peculiar), del sistema fonético-fonológico (el no dominio de la distinción entre los sonidos consonánticos), del nivel semántico, las construcciones morfosintácticas (*Idem*).

- *La interferencia* que a veces se confunde con la transferencia puede afectar las construcciones morfosintácticas. Se traduce por la influencia de la construcción sintáctica de una lengua (a) en otra lengua (b).

- *El code switching:* es una estrategia de comunicación que consiste en alternar unidades de extensión variable de dos o muchos códigos dentro de una misma interacción verbal (Hamers y Blanc, 1983:445).

En la clase de ELE, son esos fenómenos lingüísticos y sociolingüísticos que se suelen notar en las producciones escritas y orales de los estudiantes gaboneses. En sus producciones discursivas se destaca una mescolanza de sus idiomas maternas, del francés y de la lengua española que está para aprender.

4. Enfoque metodológico: corpus y actividades

Nuestro corpus está compuesto por seis (6) grupos de estudiantes de ELE de la Escuela Normal Superior de Libreville del año académico 2013-2014. Se trata primero de los estudiantes de *Licence* 1 cuyo efectivo total es de 60 estudiantes; los de *Licence* 2, que son 26; los de *Licence* 3 que son 9 y los 5 estudiantes de *Capes 1 internes*. Luego, tenemos a dos (2) estudiantes cursillistas de Capc 2 y dos (2) otras de Capes 2. Entonces, este corpus se compone de un total de 104 estudiantes de ELE. La edad de los encuestados varía entre 34 y 40 años para los de *Capes internes*, y entre 20 y 34 años para los demás.

Los estudiantes de L1, L2 y L3 nunca han viajado a España. En otros términos, nunca han vivido en un lugar natural hispanohablante. Los de *Capes 1 internes*, son profesores de español de colegio (de nivel Capc: Bac. + 4) quienes vuelven a seguir los estudios para convertirse en profesores de liceos (Capes: Bac. + 6) y cambiar así su categoría socio profesional (*categorie A1*) según el sistema de la Función Pública Gabonesa. Pues éstos ya han efectuado una inmersión lingüística de seis meses como mínimo en España (Universidad de Salamanca). Los cuatros cursillistas (y futuros profesores de español) estuvieron en salamanca el pasado año 2013 para su inmersión lingüística y actualmente están para acabar su formación o su carrera.

Para recolectar los datos, nos hemos servido de dos actividades, procediendo de diferentes maneras. Estas actividades se desarrollaron durante los seis primeros meses de este año académico, es decir desde mitad de enero hasta finales de mayo. La primera actividad pedagógica basada en las tareas escritas de traducción inversa (*thèmegrammatical*), sólo concierne los de *Licence*1, 2, 3 y de *Capes 1 internes*. La tarea constó de diez (10) frases. El trabajo consistió en corregir las copias de los estudiantes y en señalar y registrar en hojas vírgenes los fenómenos lingüísticos y sociolingüísticos patentes y recurrentes. Puesto que se trata de una producción escrita impuesta, limitada en la tra-

ducción de frases, los aprendientes no pueden realmente expresarse como tal. En este sentido, para obtener mucho más producciones discursivas espontáneas, hemos hecho otra actividad que consistió en un debate (oral) sobre la metodología de las clases de *thème* que hicimos. Se trata de una pregunta abierta que permite a cada estudiante dar su opinión acerca del curso y eso nos llevaba a realizar interacciones (docente-discentes). El objetivo de esta actividad era de tipo sociolingüístico. Es decir que consistió en observar y registrar (Peretz,1998) las producciones léxicas de todos los discentes durante las prácticas de clases o durante las pausas (en conversaciones libres). La observación de las cursillistas se hizo durante su periodo de práctica. En este contexto, en clase, las cursillistas desempeñaban el papel de profesores haciendo actividades tradicionales de clase de español: explicación de texto, gramática y comentario de documentos iconográficos, etc. (Eyeang, 2011:89). Nosotros, como fundamentalistas de la ENS, nos incumbió ir de vez en cuando controlar su trabajo, observándolas, escuchándolas. Así fue en este contexto como señalamos marcos transcódicos relevantes en sus producciones léxicas.

Este periodo de recolección de datos nos permitió señalar y notar fenómenos lingüísticos y sociolingüísticos en los discursos escritos y orales de los estudiantes encuestados. Partiendo de estos datos, queremos saber y comprender el porqué y el cómo de estos fenómenos. El apartado que sigue nos permite poner todo esto en evidencia.

5. Análisis de los datos y discusión de los resultados

Aquí no se trata de un tratamiento de datos tal como se practica en los estudios sociológicos, etnológicos o sociolingüísticos profundizados. Siendo este artículo una investigación para clases de lenguas, nuestro análisis consiste sólo en señalar y tratar las formas discursivas que llevan marcos transcódicos.

5.1. Tareas de traducción indirecta

Esta actividad concierne sólo los alumnos de L1 hasta *Capes 1 internes*. Los discentes hicieron dos tareas de traducción inversa (*thème grammatical*) de diez (10) frases prefabricadas portarea. Las tereas eran idénticas para todos los niveles. Pues, cada estudiante tradujo un total de veinte (20) frases. Esta actividad se interesa por las correlaciones gramaticales: concordancia de tiempos, uso de preposiciones, pronombres, adjetivos, y construcciones morfosintácticas, etc., que durante los cursos magistrales vimos con muchos ejemplos prácticos. Como primera observación, de manera general, no hay ningún préstamo en todas las copias. En efecto, cada vez que el aprendiente no logra traducir una palabra, deja un espacio vacío (los de *Licence* 1,2,3). Puede ser el hecho de que estén en situación de examen, es decir para no añadir faltas porque al final les interesa la nota. También puede ser el resultado de las consignas de los demás o antiguos docentes. Pero, de toda forma, se puede interpretarlo como signo de no dominio del idioma y eso denota el nivel lingüístico del estudiante.

En las copias abundan diferentes errores pero subrayamos aquí los que tienen algún lazo con el contacto de idiomas. De cierto modo, resulta que unos aprendientes que

tienen dificultades de lengua reflexionan primero en su hablar vernáculo, después en francés y al final escriben en español. Tomamos por ejemplo la frase que sigue:

- *Il n'était pas question que chacun vienne ici et fasse ce qu'il veut…*,

Dos estudiantes de Capes 1; seis estudiantes de L3; doce de L2 y 35 de L1 la tradujeron de la manera siguiente:*No era cuestión/preguntas que cada uno venga/viene aquí y haga/hace lo que quiere(a)*…En esta respuesta hay el problema del uso de la preposición "de" (cuestión de que) y de la concordancia de tiempos (no *era*= que viniera; hiciera, quisiera). Como primera interpretación, la falta de la "de" puede ser una interferencia morfosintáctica y semánticadel francés. A través de los verbos conjugados *venga, haga, quiere*, se puede también decir que hay una interferencia del francés. Estas conjugaciones pueden denotar la situación general de asimilación de los discentes, en el sentido de que saben que en francés la subordinación *que* introduce el subjuntivo pero tienen dificultad para integrar las especificidades del español. Tratándose ahora de la conjugación *viene, hace, quiere*, eso puede resultar de las lenguas locales (el fang por ejemplo), dentro de las cuales el imperfecto del subjuntivo no existe. En efecto, para este tipo de frases en la LM, habitualmente se emplea el presente de indicativo. Es por eso que se escucha por las calles frases como *je ne veux pas qu'il vient (m'*âkumuki *n'azu); que veux-tu que je fais* ? (*wa yi ne me bôya* ?Se puede decir de estas personas que no saben hablar francés pero al observarlo bien, notamos finalmente que eso viene del calco o interferencia de las lenguas locales.

En estas copias se destacan también muchos fenómenos de interferencias morfosintácticas y semánticas mediante las correlaciones siguientes:

- *A + infinitivo*, ej: *Le plus important est qu'il vienne nous voir…* ;

- En muchas copias de todos los niveles de estudio la traducción hecha es: *Lo más importante es que viene/venga () vernos*, olvidando la preposición "a" ante del verbo (venga a vernos). En francés como en las lenguas locales, esta preposición no existe ante el verbo.

- El uso de *a;* ej: *Je ne permettrai pas qu'on laisse ces gens exposés …*; *No permitiré que se deje () esta* gente expuesto; en vez de *no permitiré que se deje a estas gentes…*

- El uso de *ser* y *estar*; ej: *Je ne suis pas au courant de cette affaire, donc…;* trad*: No soy al tanto/corriente de este asunto, pues…*en vez de *no estoy al tanto…* porque para *ser* y *estar* en español, el francés sólo tiene el significante être (esp.: *la vida es preciosa,* fr.*: la vie est précieuse;* esp.; *estoy enferma*, fr.: *je suis malade*).

- El uso de *Ne…que*, ej: *Il agit comme s'il ne s'agissait que de lui*; muchos (de L1 y L3) han escrito: *Actúa como si () no se tratara/**actuara** que de él; en vez de cómo si sólo se tratara de él*).

- *Uso del participio pasado*, ej:*… nous mettrons plus facilement en pratique les décisions que nous avons prises =… pondremos más fácilmente en práctica las decisiones que hemos to-*

madas (L1, 3 y Capes 1). Hay una influencia o interferencia morfosintáctica del acuerdo del participio pasado con el auxiliar haber (en francés).

- El uso de *con*, ej: *il ne suffit d'avoir de l'argent pour*... traducido por no *basta tener (o de tener) dinero para* ... en vez de *no basta con tener dinero para*...

- Uso de adverbios de igualdad *tanto...como* y *por/para* ej: ... *si la vie* était *aussi facile que tu le prétends...tout finira par se savoir*, traducida por: ... *si la vida fuera tan fácil () que lo pretendes... todo acabará () para saberse* en vez de... *cómo lo pretendes ...todo acabará por saberse*.

Tuvimos un total de 104 copias pero sólo hemos señalado y presentado aquí los fenómenos recurrentes en este conjunto. Normalmente, las frases formuladas ya en francés constituyen el hilo conductor de las producciones de los discentes. Con la traducción, se trata sólo de reformularlas en español. Pero, al observar estos ejemplos de frases o fragmentos de clases, se destacan marcos transcódicos en los escritos de los encuestados. Esto es interesante porque la traducción como actividad pedagógica permite evaluar el nivel de competencia lingüístico de los aprendientes (Ladmiral 1994). El problema con este tipo de actividad es que, no favorece la producción libre del discente que permite ver y apreciar mejor el nivel lingüístico de éste. Es por eso que la observación directa de las interacciones de clase y fuera de clase fue una alternativa pertinente para registrar las conversaciones o interacciones espontáneas de los estudiantes.

5.2. Las producciones léxicas de los estudiantes dentro y/o fuera de la clase

Para este apartado, empezamos por los cuatro primeros grupos de estudiantes (L1,2,3 y *Capes 1 internes*). Este tratamiento de las producciones léxicas es de tipo didáctico y sociolingüístico puesto que la observación se hizo dentro de la clase (durante las actividades de análisis de textos) y fuera de la clase (durante las pausas o después de los cursos).

5.2.1. Interacciones dentro de la clase

El enfoque comunicativo está en el centro de las clases de traducción en la ENS. En estas interacciones docente-discentes o discentes-discentes, cada uno tiene la posibilidad de dar su opinión acerca de la traducción final del texto o del debate sobre el curso visto, es decir, hablar libremente. En nuestras clases, este momento o periodo de interacción discente-discente es muy importante e interesante porque cada estudiante aprovecha la ocasión para argumentar, contradecir al otro, hacer preguntas, dar propuestas y defender su punto de vista sobre el sujeto del debate. Para los docentes que somos, es el momento favorable para señalar las producciones discursivas raras de los discentes. Son producciones raras porque el contexto exolingue gabonés lleva a los estudiantes de ELE alternar consciente o inconscientemente las lenguas. Así, durante las clases hemos notado unos marcos transcódicos:

5.2.2. El préstamo

L2: *... Señora, ¡hum! estoy de acuerdo con lo que él dice pero nosotros vivimos en los "matiti" yyy nos es facil salir de su casa tan temprano a causa de los "bangando*".

En esta frase, de entrada hay la interjección *¡hum!* que, habitualmente se expresa en las lenguas locales (fang) para marcar un momentito de reflexión cuando se le olvida a alguien una palabra, etc. En clase, eso puede también significar el temor o la incertidumbre del discente para con la respuesta que da al docente. El adjetivo *facil* sin acento sobre la "a" designa la marca prosódica francesa. Tratándose de "*matiti*" y "*bangando",* son palabras del francés gabonés. *Matiti* designa los barios pobres, es decir los suburbios y *bangando*[8] es "*bandit"* en francés y bandolero en español. Es un término de la lengua *ipunu* que significa cocodrilo. Es una metáfora que consiste en asimilar la fuerza del bandolero a la de piel del cocodrilo. Son términos que han integrado el lenguaje corriente en Gabón y el préstamo le facilita el discurso porque los demás estudiantes y el docente comparten el mismo universo sociolingüístico.

Tratándose del análisis del texto "La criada y yo" que hicimos, un estudiante contestó la pregunta diciendo que:

(L3): *... Podemos decir que esta mujer no ha podido ir porque ahora está "mussonfi".* En el francés de Gabón, es el término para designar una mujer que acaba de dar a luz o que tiene un bebé.

5.2.3. El codeswiting

(L2): ¡*Hum hum! Pschiip! Sí, señora conozco perooo en fait* ça *m'échappe madame.* Esto significa *queeee, humm ..."c'estquoi ton problème"* ? *clunc* !, lo siento señora, él está molestándome. *El Pruḍhommes es un organismo francés queee defiende los intereses de estas trabajadoras porque el texto....*

(L1): *La última vez vimos ¡huumm! Vimos el problema aa,* èh*! Non non! Pschiit, c'est comment? Señora me molesta (...) mais c'est lui qui me pertube! Hihihihi* (aula).

Estos elementos de respuestas designan una conversación o interacción entre el discente, su compañero y el docente. Las interjecciones *hum, pschiip*, vienen de las prácticas exclamativas en lenguas locales. Estas prácticas que se han integrado en el francés gabonés expresan la nervosidad o la molestia por algo. La interjección *Clunc* es también una práctica exclamativa de las lenguas locales. Es un gesto que se hace con la lengua y el paladar y que tiene valor de injuria (o insulto). Este contacto de lenguas (LM+LF) se reproduce en el español. En este contexto de clase, el discente quien habla se pone nervioso porque se le ha olvidado unas palabras de la respuesta. Durante esta búsqueda de la respuesta interviene su compañero de clase quien se burla de ella. De repente, le contesta con cierta "rabia" en francés (*c'est comment*? *C'est quoi ton problème*) y después sigue hablando al docente en español (*lo siento señora...*

8.*Cf.* Okome Engouang (2013).

señora me molesta). Como interpretación, podemos decir que la interacción se hace en situación de clase (o pedagógica) que exige que cada estudiante hable en español para la práctica del idioma. Sin embargo, el hecho de alternar el francés para con los compañeros puede significar la falta de espontaneidad de los estudiantes en el idioma extranjero.No se sienten obligados hablar en español entre ellos y sólo la lengua francesa les permite comunicar mucho más fácilmente. Esta actitud se manifiesta sobre todo entre los discentes de L1 hasta la L3 cuyo nivel de expresión oral parece relativamente débil.

5.2.4. Interacción fuera de clase

Aquí tomamos en cuenta todos les encuestados de todos los niveles. Las interacciones fuera de clases pasan sobre todo entre compañeros y a veces con el profesor durante las pausas. Son discursos mucho más libres durante los cuales los aprendientes parecen más tranquilos. En efecto, algunos estudiantes se esfuerzan por hablar en español para mejorarse oralmente puesto que muchos de ellos tienen un buen nivel de expresión escrita pero sin tener una fluidez en la expresión oral. Pues, al observarles hemos notado los fenómenos siguientes:

5.2.5. Interferencias morfosintácticas

(L2): *Non madame, ça ne va pas, regardez vous-même,je suis déjà là que les os les os* (...) *¡no es normal trabajamos mucho y ahora sólo me quedan los huesos!*

Sin temor a equivocarnos, aquí estamos en presencia de un *code mixing* (francés-español) y, esta traducción de "*je suis déjà là que les os les os* es una interferencia de la lengua local fang: *Me ntô va ve bivés bivés* que se dice de una persona demasiado flaca. Esta interferencia va a influenciar también el español: *ahora sólo me quedan los huesos*. La frase correcta sería *je n'ai que les os et la peau*, en español *estoy en los huesos*.

(L2): *Por fin... voy abiendormir esta noche*. El lugar del adjetivo traduce la influencia del francés (*je vais bien dormir cette nuit*) y de la lengua local fang: *M'éyemek'oyô alu di*.

(L1): ... pero ¿tú crees qué? en francés gabonés *tu crois que quoi*? Influenciado por las lenguas locales (fang, por ejemplo): *Wabuini na ndzé*?

(L2): *Ekié mireille! ¿Qué pasa? ¿Nos quieres matar o qué? siempre eres bien vestida.*

Esta frase presenta también unas prácticas exclamativas de la lengua local (fang) que influye el francés ékié *Mireille! C'est comment? Tu veux nous tuer hein? Tu es toujours bien habillée*! Además, el francés tiene sólo un significante être mientras que el español tiene dos *ser* y *estar*. De hecho el empleo de ser y estar siempre plantea un problema para los discentes gaboneses de ELE.

5.2.6. Code switing

(L3): *Tchouooo*! *todos los días Sodexo nos sirve arroz mais on veut aussi un peu manger les timba,* ôoh *là aussi ils abusent hein*!

En esta frase hay combinación de la lengua española, de la lengua francesa y de la lengua local (*Timba*, *término punu, eshira,* es el tubérculo). (L3)

(L1): *...pero señora, el señor Ndzang nos ha dicho que el club de español nos permitiráaa, humm, ondit même encoré* ça *comment? Hum! Sí, nos ha dicho que el club nos va a ayudar a hablar bien (L1).*

En esta frase hay a la vez la alternancia de código y la interferencia de la lengua local sobre el francés*: permitiráaa, humm, on dit même encoré* ça *comment?*

Como lo podemos notar, el hablar de los estudiantes de L1, L2, y L3 presenta muchos préstamos, interferencias y las alternancias de códigosen sus interacciones en clase y entre compañeros. Y, también otro elemento que señalar es la transferencia que se destaca en sus discursos y sobre todo a nivel prosódico. En efecto, en muchas ocasiones hemos notado en ellos una pronunciación francesa de muchos términos en español. E igual como las lenguas locales influencian su acento francés,ellas influenciansu acento prosódico español. El acento permite determinar el grupo étnico de cada discente (Mekui, 2008). Los de *Capes I internes* no alternan los idiomas y tampoco utilizan préstamos en su habla tanto escrito como oral. Esto puede explicarse por el hecho de que normalmente ya tienen un nivel lingüístico superior por ser profesores de español. Ya tienen cierta experiencia lingüística.

Después de este grupo de estudiantes, nos importa ver ahora lo que pasó con los cursillistas.

5.2.7. Los estudiantes cursillistas:

Esta observación se hizo durante el periodo de prácticas. Aquí tenemos a dos categorías de cursillistas, las de Capes 2 (A &B) y las de Capc 2 (a y b). Durante este periodo de observación, hemos notado unos marcos transcódicos por parte de los Capes 2. Todas hablaban en español sin alternar con el francés. Probablemente esto es debido a la ronda de los responsables pedagógicos durante los periodos de prácticas (Eyeang2011:89). En efecto, el objetivo en estas prácticas es también lingüístico en el sentido en que la administración que se encarga de eso (IPN) quiere que se reduzca el empleo del francés en clases de idiomas. Sin embargo, en sus discursos se destacaron dos marcos transcódicos: los marcos prosódicos, las transferencias, el *code switing*.

El empleo de *a*

- A: Cuando vamos *en* mi caso, pasamos por... en vez de cuando vamos *a* ...
- B: Vemos () dos personas: un niño y un hombre, en vez de vemos *a* dos personas ...

- B: Vemos () un chico que tiene una cesta, ... vemos *a* un chico ...

El empleo de *al*

- A: ... vale, tu, dónde está tu vecina? ... ¿por qué estás *al* fondo? En vez de ... por qué estás en el fondo.

El empleo de *cómo*

- "a: ¿pensáis que es así *que* una chica debe contestar a su madre? En vez de ... es *así como* ...

El *code switing:*

- A: No escribid nada *hein!* Voy a leer primero y después vais a copiar. En francés: n'écrivez rien ohh! Je lis d'abord le texte et après vous allez recopier. En este contexto, la interjección *hein* tiene valor de *d'accord*? en francés y *¿vale*? En español.

- B : Escuchadme bien *hein*?

- "a: *C'est comment*? ¿No puedes callar un poco tu boca? Interferencia de la phrase en francés *gabonés*: tu ne peux pas un peu fermer ta bouche?

- "a: ¿Qué estás haciendo? *Qui vous a demandé d'écrire?* Cuidado *hein* !

- "a: *A gnambiè*! mais pourquoi vous êtes comme ça aujourd'hui ? *tchouoo* ! No sé lo que pasa con vosotros hoy. *A gnambiè* es una interjección en la lengua local Myènè. En francés *mon Dieu* y *Dios mío* en español.

Al fin y al cabo, vemos que a la excepción de la cursillista "b", las tres otras como los demás encuestados, presentan también marcos transcódicos en su habla. La Cursillista "b" manifiesta muchas competencias lingüísticas tanto a nivel de la prosodia como en el plan morfosintáctico, pues a nivel gramatical. Sus fallos no tienen nada que ver con el objetivo de este artículo, por esta razón no mencionamos señalamos sus fragmentos de discursos. Su competencia puede venir de su voluntad de o capacidad para respetar las consignas de los responsables pedagógicos. Puesto que el trabajo se hace en situación de clase, los errores parecen algo negativo porque el objetivo es que el alumno practique el idioma según la norma. Pero, en el marco sociolingüístico, estos elementos notados tienen otro valor positivo porque reflejan la riqueza lingüística de los encuestados.

6. Conclusión

El contexto sociolingüístico gabonés ofrece dos lenguas maternas como mínimo a los gaboneses. Se trata del francés y de las lenguas locales. Éstas constituyen las lenguas de primera socialización o adquisición de esta población.Tomando en cuenta el contexto exolingue y plurilingüe en el que el discente estudia, tratar de la cuestión del

contacto de idiomas en este artículo era imprescindible porque llama la atención del docente para con el uso de los pares de idiomas por el discente.El análisis de las producciones léxicas (escritas y orales) de los discentes denuncia, por lo visto, la presencia de los idiomas vernáculos que entran en lucha con la lengua francesa y la lengua española. Por ende, los discentes alternan estos tres idiomas dentro de una misma interacción o mismo enunciado para facilitar su expresión y de cierto modo para marcar su pertenencia étnica (Berque, 1979). Cierto es que el conocimiento y práctica de muchos idiomas es algo positivo que favorece la apertura de la mentalidad, la aprehensión de la alteridad. Pero, en ciertos contextos como la clase de ELE en Gabón, nuestra encuesta muestra que el conocimiento de las lenguas maternas (francés y lengua local) por los discentes puede ser perjudicial. Porque, se nota que la presencia de las lenguas maternas en los esquemas mentales de los discentes gaboneses está llevando a cierta *africanización* o *gabonización* del idioma español.

Referencias Bibliográficas

CONFEMEN (1986):*Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire*. Paris: Librairie Honoré Champion.

CUQ J.-P. (1992): «Le français au Maghreb», *Persee*, 54, 54, 45-47.

DABÈNE L. (1986): «Langue maternelle langue étrangère. Quelques réflexions» **in** http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/dabene-lm-le.pdf, consulté le 23/05/2014.

DABÈNE L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

EYEANG, E. (1997): *L'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon. Éléments de recherche pour une adaptation socio-didactique*. Université Stendhal Grenoble III, ANRT Diffusion, Thèse à la carte, Lille, Tome 1.

EYEANG, E (2011): «Analyse sociolinguistique de l'espagnol enseigné dans le système éducatif gabonais» in Éducation et Sociétés Plurilingues, 30-juin, 81 94. <www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp030_09...pdf> [Consulta: 18/06/14].

HAMERS, J.F. y BLANC, M. (1983): *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles: Mardaga.

IDIATA D, F. (2002): *Il était une fois les langues gabonaises*. Libreville: Editions Raponda-Walker.

IDIATA D, F. (2005): *Francophonie et politiques linguistique en Afrique Noire. Essai sur le projet d'intégration des langues nationales dans le système scolaire au Gabon*, Libreville: La Maison Gabonaise du livre.

IDIATA D, F. (2009): *Langues en danger et langues en voie d'extinction au Gabon: quand la. Quand la génération des enfants se détourne des langues vernaculaires ou quand les parents écartent leurs enfants du processus d'acquisition de la langue de la communauté*, Paris: Editions l'Harmattan.

IPN (1981): *Tronc commun langues. Instructions officielles concernant l'épreuve orale de langues vivantes au B.E.P.C. et au Baccalauréat*. Libreville: Institut Pédagogique National (IPN).

----- (2002):*El maestro*, *Bulletin de liaison d'espagnol*, 9. Libreville, Inspection Générale,IPN.

KWENZI-MIKALA, J.T. (1990): «Quel avenir pour les langues gabonaises?», *Revue Gabonaise des Sciences de l›Homme*, N° 2: 121-124. Libreville: LUTO-UOB.

KWENZI-MIKALA, J.T. (1998): «Parlers du Gabon: Classification du 11.12.97», *Les Langues du Gabon. Libreville*, Editions Raponda Walker.

LADMIRAL, J.-R. (1994): *Traduire: theorèmes pour la traduction*, Paris: Gallimard.

MAIGA, I. (1995). «Enquêtes: Mali. Langues nationales, Nouvelles donne », *Diagonales*, 34, Vanves, Hachette-EDICEF, 42-43.

MANESSY, G. (1994): *Le français en Afrique noir. Mythes, stratégies, pratiques*, Paris: L'harmattan.
MOULOUNGUI NGUIMBYT, F. V. (2002), *De la variation dialectale en français au Gabon*. Mémoire de Maîtrise, Libreville: Université Omar Bongo.
NDINGA-KOUMBA, B. H.S. (2003): «Politique Linguistique et Education au Gabon: Un Etat des Lieux» <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2009/112615/> [Consulta : 02 /07/2014]
OKOME ENGOUANG, L. S. (2013) : *La traduction entre outil d'enseignement et discipline scientifique : Le cas de l'espagnol au Gabon et en Guinée équatoriale*. Thèse de Doctorat, Nice: Université Nice Sophia Antipolis.
PAMBOU, J.-A. (1998): «Le français au Gabon: une langue à multiples statuts», *Iboogha 2*, Libreville: Les Editions du Silence, 127-149.
PERETZ,H. (1998):*Les méthodes en sociologie: L'observation*, Paris: La Découverte.

Los verbos "nombres verbales+ suru" en japonés y los verbos de apoyo en español

Hiroko Omori
Universidad Meiji Gakuin

1. Introducción

En japonés hay muchas expresiones de los sustantivos verbales con el verbo "SURU", pero en sus correspondientes en español no siempre se usa el verbo "hacer" sino distintos verbos como 'dar', 'tomar', 'poner', etc., y para los aprendices japoneses es una tarea difícil seleccionar un verbo apropiado. Véanse los ejemplos de (1):

(1) a. *bunseki* 'análisis' *suru* 'hacer': analizar: hacer un análisis
b. *setumei* 'explicación' suru 'hacer': explicar: dar una explicación
c. *ishiki* 'conciencia' suru 'hacer': concienciarse: tomar la conciencia
d. *bougai* 'obstáculo' suru 'hacer': obstaculizar: poner un obstáculo

El objetivo de este estudio es explicar el uso de diferentes verbos en español para las locuciones verbales con *-suru* (hacer)" en japonés limitándonos a los tres principales verbos de apoyo: *hacer, dar, tomar.* Para ello nos basaremos en la teoría del lexicón generativo propuesta por Pustejovsky (1995, 2001). Véanse los siguientes ejemplos.

(2) hacer: una alusión, un análisis, una consulta, una confesión, deporte, ...
dar: una explicación, una conferencia, un discurso, gritos, permiso...
tomar: conciencia, una precaución, una decisión, una confianza...

De acuerdo con De Miguel (2009a: 141): "Un verbo de apoyo se define como un verbo con escaso significado predicativo que se combina con sustantivos derivados, con los que se reparte la tarea de predicar". Es decir, los llamados verbos de apoyo tienen la predicación como función principal y el contenido léxico se expresa a través de los sustantivos que los acompañan. Por su parte, Alonso Ramos (2004) define el verbo de apoyo como el que se combina con un nombre dado y que sirve para verbalizar el sentido que expresa el nombre.

En japonés se observan dos tipos de construcciones con *-suru* 'hacer' . Una en la que el nombre se une directamente al verbo *-suru; (bunsekisuru, '*un análisis, hacer*');* y la otra en la que se usa el marcador del caso acusativo *-wo* con el sustantivo (*bunsekiwo suru, '*un análisis, hacer'). En esta construcción el verbo *-suru* se considera como verbo de apoyo (también llamado verbo soporte o verbo ligero). Hay muchos ejemplos como se puede ver en (3):

(3) a. *bunseki suru* 'un análisis, hacer', *koen suru* 'conferencia, hacer : dar conferencia', *setsumei suru* 'explicación hacer: dar una explicación',

renshu suru 'hacer ejercicio' , *jisshu-suru* 'prácticas, hacer'
b. *tanjo suru* 'nacimiento, hacer: nacer', *shibo suru* 'muerte, hacer: morir'
c. *imi suru* 'significado hacer; significar', *bunpu* 'distribución, hacer: distribuir'

2. Estudios previos

2.1. Estudios sobre los verbos en japonés

Sobre este tema hay muchos estudios previos. Con respecto a las locuciones verbales en japonés, siempre se ha tratado de la diferencia entre dos tipos de construcciones: a) locuciones verbales en las que los nombres se unen directamente con *-suru*; y b) construcciones con verbo de apoyo y el marcador de caso acusativo *-wo*. Grimshaw y Mester (1988), tomando la posibilidad o no de tener las dos construcciones mencionadas arriba, trataron de las propiedades de la asignación de los casos. Kageyama (1993, 1996) ha tratado los distintos tipos de verbo (inacusativo, inergativo, etc.) con la posibilidad de la construcción con el marcador de caso acusativo. Si no hay argumento externo en su estructura, no se admite esta construcción con el caso acusativo. Nakamura (2008) presenta otro grupo de locuciones verbales con *-suru,* que expresan un estado o una propiedad, y que no habían sido consideradas por Kageyama; tal es el caso de *imisuru* 'un significado, hacer / significar'. En locuciones como esta, el verbo *-suru* se porta como un verbo auxiliar, lo que denota que en japonés hay muchas más posibilidades que las correspondientes del verbo "hacer" en español, y no surge el problema de la selección del verbo como se observa en otras lenguas.[1]

2.2. Estudios sobre otras lenguas

En cuanto a las expresiones correspondientes en francés, Ogawa (1995) trató de la posibilidad de combinación de los nombres con determinados verbos, basándose en la teoría de Pustejovsky (1995). También Im y Lee (2013) han hecho estudios sobre el verbo *hacer* en coreano, donde se observan muchas más posibilidades de combinación de los sustantivos: "*pañuelo, hacer"* significa 'llevar el pañuelo', "*piano, hacer"* significa 'tocar el piano', etc.. Estos autores se han referido también a las propiedades del sustantivo para explicar las combinaciones con el verbo *hacer* en coreano. Según ellos, hay cambios de estructura de Quale de los sustantivos, sobre todo de sus roles agentivo y télico que explicaremos en el apartado siguiente.

En cuanto al español, quisiéramos destacar los estudios de De Miguel (2008, 2009a). Ella presenta las pruebas de que la distinción entre el uso como verbo de apoyo y su uso pleno no es tajante, y argumenta que el uso como verbo soporte se explica en relación tanto a las propiedades de dicho verbo como a las de los sustantivos. Pero antes de proseguir nuestro análisis del problema planteado, vamos a ver brevemente la teoría del lexicón generativo.

1. Incluso hay otras muchas expresiones tanto con onomatopeyas como con palabras extranjeras: *beta beta suru* 'ser pegajoso', *chin-suru* 'calentar alimentos en microondas', *kanninngu suru* 'copiar el examen'.

3. Marco teórico: lexicón generativo

3.1. Nociones básicas

La teoría del lexicón generativo propuesta por Pustejovsky (1995) es una teoría léxico-semántica, un modelo generativo del lexicón. Es generativa puesto que se supone que distintos significados de palabras se adquieren a base de un número restringido de propiedades y principios descritos en el lexicón. Además tanto el significado de las locuciones como de las oraciones se compone de los significados de todas y cada una de las palabras que forman parte de ellas. Cada término, a su vez, se compone de diferentes informaciones subléxicas, aunque la estructura léxica se caracteriza por su infraespecificación. La teoría es lexicalista ya que las propiedades léxicas se proyectan en las estructuras sintácticas. Uno de los objetivos de la teoría es explicar cómo una palabra adquiere distintos significados según el contexto en el que aparece.

3. 2. Los cuatro niveles de representación

La teoría tiene cuatro niveles de representación para describir las entradas léxicas: la estructura argumental, la estructura eventiva, la estructura de Qualia, y la estructura de tipificación léxica. Vamos a ver cada uno de estos elementos.

3.2.1. La estructura argumental

En la estructura argumental se identifican el número de argumentos y las propiedades del predicado. Podemos observar cuatro tipos: el argumento auténtico, el argumento por defecto, el argumento en la sombra y el adjunto auténtico. En primer lugar, tendríamos los argumentos auténticos, esto es aquellos realizados sintácticamente. En segundo lugar, habría otro tipo de argumentos que, aunque no se materialicen lingüísticamente, formarían parte del significado de las palabras, y que se denominan argumentos por defecto. Así, por ejemplo, en *ganar el partido* se presupone siempre la existencia de un contrincante. En tercer lugar, habría otro tipo de argumentos que se encuentran incrustados en la semántica misma de las palabras, los cuales eventualmente se materializan por medio de expresiones adicionales; estas se denominan argumentos en la sombra. Así, por ejemplo, no podríamos decir **empanar los filetes con pan* pero sí *empanar los filetes con el pan rallado por su madre*. En cuarto lugar, y por último, quedarían aquellos argumentos que expresan informaciones adicionales respecto al tiempo y al espacio en los que se realiza un evento, y que se conocen como adjuntos auténticos. En nuestro estudio, consideraremos principalmente el segundo y el tercero de los argumentos reseñados, esto es, los argumentos por defecto y los argumentos en la sombra.

3.2.2. La estructura eventiva

La estructura eventiva se refiere a los tipos de situaciones que expresan los verbos, y que indican *estado, proceso* y *transición*. Se supone que los eventos descritos por el predicado se pueden analizar en distintas fases o sub-eventos. De este modo destacarían más fácilmente algunas diferencias de uso en ciertas frases adverbiales como *Isabel llegó*

a las dos (no **Isabel llegó durante dos horas*), frente a *Isabel construyó su casa en 1998,* e *Isabel construyó su casa durante dos años* ".

3.2.3. La estructura de Qualia

La estructura de Qualia es el nivel de representación más característico y más original de la teoría del lexicón generativo. Es un conjunto de propiedades o eventos asociados a la entrada léxica con el cual se puede explicar de manera más eficaz su significado. No es una lista simple de rasgos semánticos sino una estructura interna de la entrada léxica y se refiere a la relación paradigmática del léxico. Consta de cuatro tipos: el quale constitutivo, el formal, el télico y el agentivo. Estas cuatro informaciones o roles de la estructura de Qualia son un recurso para ver significados desde diferentes perspectivas.

El objetivo de la estructura de tipificación léxica, es describir cómo se relaciona una palabra con otra en el lexicón mental de acuerdo a las informaciones contenidas en las estructuras de Qualia. Por ejemplo, la palabra *novela* contrasta con la palabra *diccionario* en el quale télico: *novela* es 'un libro destinado a leer', mientras que el *diccionario* es 'un libro destinado a la consulta', por lo que en las frases *empezar la novela* y *empezar el diccionario* se interpreta de diferente manera el verbo *empezar*.

3.2.4. Mecanismos generativos

Para explicar los diferentes significados que pueda obtener una pieza léxica Pustejovsky (1995) propone cuatro mecanismos generativos: la selección, la acomodación, la coacción del tipo y la co-composición. Prestemos atención a los dos últimos, pues son los que regulan la correcta descodificación de las expresiones. El mecanismo de coacción se activa cuando un predicado impone un determinado tipo semántico a su argumento. Así, por ejemplo, *entrar en un convento* podría tener dos signficados y su especificación dependerá del rol de qualia que se quiera destacar: el formal aludiría al hecho de entrar en un recinto, mientras que el agentivo se referiría al ingreso en una comunidad religiosa. Por contra, el mecanismo de co-composición se activa cuando el tipo de argumento determina el significado del predicado, tal y como se observa en la locución *hacer en el horno;* en ella 'hacer' puede significar 'asar un alimento' (*hacer en el horno un pescado*) 'producir un nuevo alimento' (*hacer en el horno un bizcocho*).

4. Nuestro análisis de las locuciones verbales con –*SURU*

Ahora vamos a ver la estructura léxica de los verbos 'hacer', 'dar' y 'tomar'. Digamos primeramente que todos estos verbos son de transición, esto es, indican algún cambio de estado. Pero añadamos también aspectos diferentes de estos verbos. *Hacer,* por ejemplo, se caracteriza por expresar un proceso de creación que involucra dos argumentos (quién hace y qué hace); el verbo *dar* indica una transferencia que involucra tres argumentos (quién da, qué da, y a quién da); y, por último, el verbo *tomar* expresa una adquisición que involucra dos argumentos (quién toma y qué toma).

Y pasamos a las propiedades de los sustantivos que constituyen las locuciones con los tres verbos correspondientes a *-suru*: 'hacer', 'dar' y 'tomar'. Si consideramos el rol de los sustantivos en las locuciones *hacer un análisis, hacer una alusión o hacer una consulta,* podemos entender el verbo 'hacer' como orientado a una acción que requiere tanto de agente como de paciente. En cambio, los sustantivos que aparecen en las frases verbales con el verbo "dar", implicarían un destinatario de las acciones, pues una *explicación* o una *conferencia* se dan para alguien. Por último, los sustantivos en las locuciones *tomar conciencia, tomar una decisión, tomar la precaución* refieren algún cambio en el agente, que experimenta un cambio de estado.

Considerando estas propiedades, cada grupo de sustantivos parece convenir a *hacer, dar* o *tomar*, respectivamente. Sin embargo, cabría reseñar que existe un conjunto de expresiones que pueden aparecer, por ejemplo, tanto con el verbo *hacer* como con el verbo *dar*. En estos casos, se diría que si se quiere destacar el destinatario se usa el verbo *dar* (*dar la señal de alarma)*, mientras que para hacer énfasis en la acción misma se usa *hacer (hacer la señal de la cruz)*.[2] Basado en la teoría del lexicón generativo, la elección del verbo de las frases hechas con los 'verbos soporte' se atribuye a las propiedades de cada léxico, y no hay ninguna diferencia entre el uso como verbo soporte y otras frases verbales. Con esta explicación podemos ver la razón por la que hay dos expresiones diferentes como "hacer una explicación" y "dar una explicación" si se quiere destacar la acción en sí se usa el verbo 'hacer' mientras que si dicha acción implica el destinatario, se usa el verbo 'dar'.

También hace falta explicar las diferencias entre los verbos cuando se presentan: a) en construcciones como verbo soporte; y b) cuando se presentan en otras construcciones con su uso pleno. De Miguel (2008: 368) dice que una propiedad de las construcciones con verbo de apoyo es el hecho de poder formar una frase nominal correspondiente. Así la oración *Luis dio una explicación escueta a los profesores* se puede transformar en la frase *Una escueta explicación de Luis a los profesores.* Este cambio, sin embargo, no es posible en el caso de construcciones como *Luis dio un caramelo amarillo a su sobrino* (?**el caramelo amarillo de Luis a su sobrino*), en las que el verbo se usa con su significado pleno. Todo ello se podría explicar refiriéndonos a las estructuras de Qualia de los nombres: los sustantivos de *explicación, clase*, etc. tienen como implícito el destinatario de la acción, mientras que los sustantivos normales no lo tienen. Como vemos en las oraciones siguientes:

(4) a. Luis dio una explicación escueta de su reacción.
Luis explicó escuetamente su reacción.
b. Luis dio un caramelo a su sobrino.
*Luis caramelizó a su sobrino.
c. ??/# Luis le dio mi explicación a María.
Luis le dio mi caramelo a su sobrino.

La gramaticalidad o aceptabilidad de estas oraciones se puede entender también como consecuencia de las diferencias de las estructuras de Qualia de los sustantivos

2. En el buscador Google aparecen otros ejemplos del mismo tipo que podrían corroborar este análisis.

seleccionados por el verbo. Los argumentos requeridos por el verbo son iguales a los que implícitamente poseen los sustantivos y, por consiguiente, existen expresiones paralelas a las construcciones con verbo de apoyo. De modo que *Luis dio una explicación escueta de su reacción* se puede naturalmente transformar en *Luis explicó escuetamente su reacción*. Mientras que la transformación de L*uis dio un caramelo a su sobrino originaría la frase incorrecta *Luis caramelizó a su sobrino.*

Pasemos ahora al japonés, lengua en la que el verbo *-suru,* que se usa como verbo independiente, también puede unirse con los sustantivos de acción para formar parte de un verbo compuesto. Por lo que son legítimos diferentes tipos de verbos: verbos transitivos e inergativos como *bunsekisuru,* 'hacer un análisis', *kouensuru*: 'dar una conferencia'; o inacusativos como *tanjosuru* 'nacer'; y otros muchos, los cuales no se pueden expresar en español con el verbo *hacer*.

5. Conclusión

El verbo *-suru* en japonés es resultado de un tipo de gramaticalización del verbo, o sea constituye una parte del verbo compuesto y su uso es mucho más amplio que el del verbo *hacer* en español. Volviendo, en cambio, al español, para la formación de las locuciones verbales, se nos remite a las estructuras de Qualia de los sustantivos a fin de elegir el verbo adecuado. Además no se definen de manera explícita los verbos de apoyo en español. El uso como tal se considera como una extensión del uso normal de los verbos. Los verbos adquieren los diferentes matices a través de los mecanismos de unión con los sustantivos que aparecen en las frases verbales.

En el futuro, buscamos aplicar esta manera de ver a otros verbos considerados de apoyo tales como *poner, echar*, etc., y profundizar aún más en las estructuras de los verbos y sustantivos en relación con los procesos generativos según la teoría de Putejovsky.

Referencias Bibliográficas

ALONSO RAMOS, M. (2004): *Las construcciones con verbo de apoyo,* Madrid: Visor Libros.

GRIMSHAW. J. y MESTER. A (1988): "Light verbs and the Theta-marking", *Linguistic Inquiry,* 19, 1, 205-232.

HOTTA, S. 堀田 秀吾 (2001): 『日本語の軽動詞に関する考察：意味と形』立命館言語文化研究,12, 4, 69-87.

IM, S. y LEE, C. (2013): "Combination of the Verb Ha- 'Do'and Entity Type Nouns in Korean; *A generative Lexicon Approach*", J. Pustejovsky, P. Bouillon, H. Isahara, K. Kanaki y C. Lee (eds.), *Advances in Generative Lexicon Theory,* chapter 9, Dordrecht: Springer.

KAGEYAMA, T. (1993): 影山太郎 (1993):『文法と語形成』ひつじ書房.

KAGEYAMA, T. (1996): 『動詞意味論—言語と認知の接点』くろしお出版.

MIGUEL, E. DE (2008): "Construcciones con verbos de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos", I. Olza Moreno, M. Casado Velarde y R. González Ruiz. (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la SEL*, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 367-378.

MIGUEL, E. DE (2009a): "En qué consiste ser verbo de apoyo", M. V. Escandell Vidal, M. Leonetti y C. Sánchez López (eds.), *60 problemas de gramática dedicados a Ignacio Bosque,* Madrid: Akal,139-146.
MIGUEL, E. DE (2009b): "La teoría de lexicón generativo" en E. de Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología,* Barcelona: Ariel, 336-368.
MIGUEL, E. DE (2012): "Properties an Internal Structure of the Lexicon. The Generative Lexicon. Applying the Generative Model to Spanish", M. Sanz y J. M. Igoa (eds.), *Advances in the Sciences of Language and their Application to Second Language Teaching,* Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 165-200.
NAKAMURA, T. (2008): 中村たか子『状態述語としての「VNする」-「意味する」と「位置する」を中心に-』　影山太郎編　レキシコンフォーラム,4, 東京：ひつじ書房, 163-194.
OGAWA, S. (1995) 小川定義『フランス語の支持動詞と結合する述語名詞の語彙構造について』ロマンス語研究, 28, 27-48.
PUSTEJOVSKY, J. (1995): *The generative lexicon,* Cambridge, Mass.: MIT press.
PUSTEJOVSKY, J. (2001): "Type construction and the logic of Concepts", P. Bouillon y F. Busa (eds.), *The language of Word meaning,* Cambridge: Cambridge University Press.

Las estrategias de aprendizaje y comunicación en el desarrollo de la comprensión audiovisual en una clase de ELE

Yolanda Pérez Sinusía
Escuela Oficial de Idiomas de Alcorcón (Madrid)

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje empleadas en las actividades de comprensión audiovisual en una clase de español como lengua extranjera, en concreto, en el contexto de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid. No nos centraremos en un nivel específico porque nuestro objetivo es ofrecer una panorámica global del uso del componente estratégico en el aula. Para ello, en primer lugar, definiremos brevemente los dos conceptos que se van a emplear, el de *comprensión audiovisual* y el *de estrategia de aprendizaje*. Después, ofreceremos unas pautas previas de reflexión sobre el empleo de algunas estrategias que disponen los profesores cuando se enfrentan a textos audiovisuales diferentes a nuestro idioma para ponernos en el lugar del alumno y detectar las dificultades con las que puede encontrarse. A continuación, a partir de esta experiencia a modo de simulación, identificaremos las estrategias que le puedan ayudar al alumno a mejorar la destreza de la comprensión audiovisual. Por último, propondremos estrategias concretas que, a modo de pautas, hagan más eficaz la elaboración de actividades de comprensión audiovisual.

1. La comprensión audiovisual y las estrategias de aprendizaje

El *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) estipula que la comprensión audiovisual es aquella actividad en la que el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (*input*) auditiva y visual que se debe descodificar, interpretar y evaluar. Las actividades de comprensión audiovisual incluyen comprender un texto leído en voz alta; ver la televisión, un vídeo o una película con subtítulos; utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, cederrón, etc.) (MCER 2002: 73). Es decir, es una forma de comportamiento con la que una persona lleva a cabo un determinado proceso de aprendizaje ante una variedad de textos audiovisuales. Esto no debe confundirse con otro tipo de apoyos que contribuyen a transmitir el mensaje en este tipo de textos, por ejemplo, con una técnica (uso de subtítulos, transcripciones, etc.), tal y como se precisará más adelante. Toda estrategia conlleva un proceso de reflexión que tiene en cuenta el hecho de aprender a aprender.

Por lo tanto, se entiende por estrategia de aprendizaje "cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse", es decir, se trata de la adopción de "una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia" (*Ibidem*: 60).

Asimismo, en el MCER se recogen los cuatro pasos que supone el proceso de comprensión audiovisual, a saber, el reconocimiento del habla y de los sonidos; la identificación del texto como adecuado; la comprensión semántica y cognitiva del texto como

entidad lingüística y la interpretación del mensaje en el contexto (*Ibidem*: 89), lingüístico y no lingüístico (visual y cinestésico, en el que lo visual no solo es lo que se ve sino lo que se cuenta con un lenguaje específico, el cinematográfico o el televisivo). Es decir, se requiere por parte del usuario un conocimiento fonológico, sintáctico, semántico y pragmático para descodificar el mensaje a la vez que una puesta en práctica de unas destrezas como son las perceptivas; la memoria; las de descodificación; la inferencia; la predicción; la imaginación; la exploración rápida o la referencia a lo anterior y a lo posterior que se ha dicho en el texto (*Ibidem*: 89-90). Brevemente, se hace preciso distinguir entre destreza, entendida como una habilidad que se posee y estrategia, como la capacidad de escoger la destreza más adecuada en cada contexto y saber aplicarla correctamente.

En cuanto a la tipología de las estrategias, en ocasiones se señala la diferencia entre las *estrategias de aprendizaje* o habilidades que cada persona posee para aplicarlas a cada situación de aprendizaje y donde cada alumno desarrolla su capacidad de aprender a aprender; y por otra parte se habla de las *estrategias de comunicación* o mecanismos de los que se valen los aprendientes para comunicarse de manera eficaz (Martín Peris 2008: 221-223). No obstante, en la práctica ambas convergen, "ya que el aprendizaje de la lengua es el aprendizaje de su uso y es a través del uso como se llega a aprender" (Consejería Educación 2007: 10).

Por otro lado, sí que existe consenso en distinguir entre estas estrategias de aprendizaje y comunicación, las estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas (si bien en algunos estudios prefieren hablarse de socioafectivas). En primer lugar, las estrategias cognitivas son actividades o procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente, que agilizan el proceso de aprendizaje, la mejora de la comprensión del lenguaje, su asimilación y su almacenamiento en la memoria. En segundo lugar, las estrategias metacognitivas son los recursos que permiten al aprendiente observar su propio proceso, saber en qué consiste aprender y, finalmente, las socioafectivas permiten activar las decisiones y comportamientos que el aprendiente toma para que los factores personales y sociales actúen de manera favorable (Martín Peris: 220-225).

Como ejemplos concretos se proponen los que siguen en la siguiente tabla, según los ofrecidos en el currículo de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación 2008: 247-255):

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE		
COGNITIVAS	**METACOGNITIVAS**	**SOCIOAFECTIVAS**
- Inferir, adivinar el significado de las palabras, de la situación. - Tomar notas. - Resumir. - Atender a una información concreta. - Activar conocimientos del mundo. - Fijarse en el lenguaje corporal y visual. - Practicar la entonación y la pronunciación.	- Planificar. Reconocer el objetivo de una tarea. - Formular hipótesis. - Identificar el tipo de texto. - Autoevaluarse.	- Desarrollar una actitud positiva. - Cooperar. Compartir información. - Apreciar las diferencias interculturales.

Tabla 1. Ejemplos de estrategias de aprendizaje

Cuando un usuario se enfrenta a la comprensión de un texto audiovisual pasa por una primera fase de planificación, estructuración o encuadre de aquello que va a ver. En dicha fase se identifica el contexto y se activan los conocimientos del mundo que se posee, estableciéndose así hipótesis o inferencias. Después, aparece un proceso de ejecución o realización en el que se identifican las claves y las inferencias y, por último, se activa una fase de evaluación en la que se comprueban las hipótesis anteriores y se ajustan las respuestas (MCER: 74).

Ha habido hasta el momento diversas aproximaciones en el ámbito de ELE al componente estratégico en la comprensión oral (Casañ 2009; Martín Leralta 2009), sin embargo, salvando algunas aportaciones (Lutters 2009; Ramos 2011), el análisis de este componente en el caso de la comprensión audiovisual no se halla tan extendido.

Una gran parte de las propuestas didácticas con actividades audiovisuales que se encuentran en distintos manuales de ELE, revistas digitales, blogs, foros, etc., suelen secuenciar de acuerdo con los parámetros de previsionado, visionado y posvisionado del texto escogido. Aquí aplicaremos las distintas estrategias de aprendizaje que se dan en el proceso de comprensión audiovisual (planificar, ejecutar y evaluar) para que se correspondan con los pasos de secuenciación a la hora de plantear una actividad de este tipo. Para ello, se tendrá en cuenta el canal (el cine, la televisión o Internet o cualquier otra pantalla) y, por lo tanto, el tipo de texto visual (película, secuencia, cortometraje, reportaje, debate, entrevista, noticia, discurso, etc.), ya que de esta manera, conociendo el tipo de documento del que se parte, se pueden ofrecer estrategias todavía más específicas. Además, se seguirá la escala ilustrativa para ver cine y televisión que propone el MCER y que tiene en cuenta los niveles A2 al C2 (MCER: 73) y la sección "Textos" para los niveles Básico 1 a Avanzado 2 del currículo de la Escuela Oficial de Idiomas (Consejería de Educación 2007 y 2008).

2. Pasos previos al uso de material audiovisual en el aula

Para que se haga efectivo el proceso anterior y se aplique a las actividades que preparemos con materiales audiovisuales, creemos que el docente debe realizar una reflexión previa sobre el uso de dicho material, es decir, debe llevar a cabo una reflexión relacionada también con las estrategias empleadas ante este tipo de tareas de comprensión audiovisual. Con ello, conseguimos generar un proceso de empatía con el alumno y, de esta manera, llegar a comprender sus necesidades de aprendizaje al ponernos en su lugar.

Para este fin, planteamos como punto de partida un cuestionario realizado como parte de un curso de formación impartido a sesenta profesores de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid, ámbito en el que trabajamos, de diversos idiomas (alemán, francés, español, inglés e italiano), con una serie de preguntas que versaban sobre el uso de la comprensión audiovisual en el aula y las estrategias empleadas para comprender mejor este tipo de documentos (véase el anexo 1).

En primer lugar, se les preguntó a los docentes por el objetivo con el que solían emplear los medios audiovisuales en clase según el tipo de competencia que se quería

trabajar, a saber, para desarrollar la competencia pragmática (funcional y discursiva); la competencia lingüística (gramatical; léxico-semántica, fonética y ortográfica); la competencia sociocultural y sociolingüística; la competencia estratégica; para todas las competencias anteriores, o bien, para otros objetivos.

La mitad de los profesores encuestados contestó que utilizaban la comprensión audiovisual en el aula para el desarrollo de todas las competencias; un 40% respondió que sobre todo la empleaban cuando tenía que realizar actividades que fomentaban la competencia sociocultural, la lingüística o la pragmática. Tan solo un 10% dijo específicamente que la usaban para desarrollar la competencia estratégica (véase figura 1). De hecho, uno de los participantes señaló que el uso de la comprensión audiovisual le servía para la fase de motivación o bien como *premio* final de alguna tarea realizada en el aula. Merece la pena reflexionar sobre estas respuestas, ya que a grandes rasgos podríamos decir que para algunos profesores el empleo de las actividades de comprensión audiovisual en el aula se percibe como una estrategia para motivar al alumno.

Figura 1. Principales competencias que se activan en la comprensión audiovisual

Después de esta reflexión, contrastamos la escucha de un fragmento de un idioma desconocido para los profesores asistentes, a modo de actividad de concienciación, con el posterior visionado del mismo segmento para comprobar la información nueva obtenida a partir de los elementos visuales. Los datos que se comprendieron solo con la escucha oscilaban entre la incomprensión oral absoluta del contenido (solo se detectó la función de la expresión del enfado, por la intervención de uno de los participantes en el vídeo a partir de los rasgos suprasegmentales como los cambios en la entonación) y la intuición de que se trataba de una noticia (por lo tanto, del reconocimiento del género oral). Con el visionado, los participantes pudieron hacer un resumen del contenido de una manera global y confirmaron el género al que se adscribía el texto (véase el Anexo 1 para poder visionar el vídeo).

Además de la cuestión de la finalidad con la que los profesores utilizaban la comprensión audiovisual en el aula, se les planteó una reflexión acerca de las dificultades con las que se habían encontrado mientras simulaban que eran estudiantes de una L2 que desconocían cuando se enfrentaban a textos audiovisuales, en este caso, de un nivel avanzado. Creemos que deberíamos pararnos a pensar acerca de esta cuestión al preparar y llevar al aula cualquier material de este tipo (o para cualquier otra destreza). Preguntas como: *¿consideras que tienes facilidad para comprender un texto oral? ¿Por qué crees que es así?; ¿Qué*

recursos estratégicos empleas para entender mejor un documento audiovisual? o *Intenta recordar alguna situación en la que hayas tenido dificultades para comprender un texto audiovisual: ¿qué estrategias aplicaste*. Estas cuestiones recogen numerosas respuestas personales, que entrañan diversos factores individuales de difícil catalogación pero que hacen que el profesor tome conciencia de cómo afronta o gestionaba él esta destreza en el aula.

Asimismo, se incluyen en el cuestionario otras reflexiones que tienen que ver con la recepción de estas actividades por parte del estudiante: *En tus clases o actividades dedicadas a ejercitar la comprensión audiovisual: ¿cómo reaccionan tus alumnos ante las actividades de comprensión audiovisual?; ¿Qué dificultades muestran tras el visionado?; ¿Qué factores interfieren en la efectividad del visionado?*

En general, los profesores respondieron que todas estas actividades encontraban una buena acogida en el aula, ya que el componente visual le ayudaba mucho más al estudiante a comprender el texto y las preguntas formuladas.

En cuanto a los problemas que se señalan cuando el estudiante de ELE se enfrenta a una actividad de comprensión audiovisual pueden ser extrínsecos o intrínsecos y se relacionan, sobre todo, con la restricción lingüística (falta de léxico, por ejemplo); con una condición receptiva difícil (ya sea por la propia acústica del aula o por la calidad del documento escogido); con una ausencia de conocimientos a propósito de lo que se está viendo; con la velocidad del habla; con una dificultad fonética o de segmentación de las palabras; con la poca familiarización con el acento o con la entonación que se escucha; con la escasa atención que le merece al alumno el tema, etc. Problemas que pueden combatirse con la debida selección del material y de las estrategias más adecuadas.

Por último, preguntamos a los profesores: *¿Qué crees que debe saber el profesor de idiomas para enseñar a entender lo que se escucha y ve?* Aquí las respuestas variaron entre aquellos que pensaban que no debía saberse nada especial y entre los que dijeron que se tenía que conocer un mínimo el lenguaje cinematográfico y televisivo para poder explicar bien lo que la imagen ofrecía.

En resumen, consideramos que resulta fundamental plantearse estas preguntas como profesor antes de preparar cualquier actividad, en este caso audiovisual, para de esta manera orientar mejor al alumno en la realización de estas tareas y, en consecuencia, en la utilización de las estrategias para resolverlas con el mayor éxito posible. Del mismo modo, también se le pueden formular al alumno estas mismas cuestiones.

3. Aplicación de estrategias concretas en el diseño de actividades audiovisuales

Hemos hecho referencia anteriormente a los pasos del proceso de comprensión audiovisual en tres fases, la planificación, la realización y la evaluación. Estas se pueden relacionar con la secuenciación didáctica que sigue la presentación de actividades con textos audiovisuales en relación con el antes, el durante y el después del visionado. A todo ello se le puede sumar la integración de las estrategias, siempre teniendo en cuen-

ta el tipo de texto que seleccionemos según el canal (ya sea cine, televisión, Internet o cualquier otra pantalla) dado que estas pueden variar. Es decir, podemos encontrar estrategias concretas en el caso en que se lleve al aula la secuencia de una película, un cortometraje o un texto fílmico completo. O bien si se selecciona el canal televisivo para nuestra propuesta didáctica, tendremos en cuenta los diferentes tipos de texto que se ofrecen: el de un debate, reportaje, discurso, monólogo, noticia, anuncio, etc.

Dentro del proceso de planificación antes del visionado se pueden encontrar, por lo tanto, estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas (y para ello seguimos las propuestas en el diseño curricular de la Escuela Oficial de Idiomas que tiene su base en el MCER). Así, se pueden mencionar las siguientes:

- Activar los conocimientos que se poseen.
- Formular hipótesis.
- Prestar atención al tipo de texto.
- Reconocer el objetivo de la tarea.
- Encuadrar la situación de comunicación.
- Desarrollar una actitud positiva.

El objetivo en esta primera fase de contacto con la actividad propuesta consiste en plantear estrategias que vayan incluidas en las propias cuestiones que se le formulan al alumno. Por ejemplo: *¿Qué sabes de este tema?; ¿Qué estructura tiene normalmente un debate, un anuncio, etc.?*; *¿Qué crees que va a pasar?* etc. Como se puede apreciar, en esta primera parte del proceso de comprensión, se activan una mayoría de estrategias metacognitivas, ya que interesa saber cómo el alumno va a abordar el proceso de comprensión.

En cuanto a la fase de realización, o durante el visionado del documento audiovisual, las estrategias útiles de aplicación pueden ser:

- Captar el sentido general y la intención.
- Captar las palabras clave.
- Inferir, adivinar el significado.
- Imitar la acentuación, la entonación y el ritmo.
- Tomar notas.
- Resumir.
- Atender a los elementos prosódicos y cinéticos.
- Formular hipótesis y contrastarlas.
- Apreciar las diferencias interculturales.

En este caso, las cuestiones planteadas pueden ser: *Toma notas de lo que se dice* o *Resume el fragmento que acabas de ver*, etc. Así, en esta fase se observa un predominio de las estrategias cognitivas dado que se trata de construir el sentido y el significado del texto que se está viendo.

Finalmente, en el proceso de evaluación, o después del visionado del texto, las estrategias que se pueden aplicar son:

- Contrastar con los compañeros las hipótesis y verificar si se ha comprendido bien.
- Retener palabras y expresiones nuevas.
- Reconocer para qué sirve el uso de materiales audiovisuales en el aula.
- Autoevaluarse.

Por ejemplo, se le puede pedir al alumno que complete una autoevaluación y que reflexione sobre aquellas estrategias que mejor le han ayudado a resolver la tarea (véase el anexo 2).

Por supuesto, el cuestionario anterior puede adaptarse al tipo de texto y de actividad concreta que se haya trabajado para hacer más específicas así las preguntas formuladas.

4. Técnicas para activar la comprensión audiovisual

Nos parece importante destacar el hecho de que no debe confundirse entre *estrategia* y *técnica*, entendida esta última como una actividad específica que lleva a cabo el alumno de manera mecánica cuando aprende y que la ejerce de manera concreta, pero que no conlleva ninguna reflexión por parte del aprendiente. Por ejemplo, emplear los subtítulos para ver una película, parar el visionado y repetirlo, etc.

Por un lado, podemos hablar de técnicas que facilitan la comprensión audiovisual y por otro, de aquellas que lo hacen para el desarrollo de la motivación. Dentro de las primeras podemos destacar el hecho de repetir los visionados; congelar una imagen; usar subtítulos; proporcionar nociones de lenguaje cinematográfico y televisivo; no emplear el sonido/no usar la imagen o hacer uso de las transcripciones (ej. los guiones cinematográficos).

En el caso de las técnicas que facilitan la motivación del alumno, se aconseja la selección de un *input* ligado a su interés; insistir en que no es importante entender todo; el apoyo en la imagen para la comprensión y tener claro(s) los objetivos de las actividades, el tipo de comprensión que quiere desarrollarse (global, detallada) y los contenidos que van a practicarse.

5. Conclusiones

Como hemos visto, una reflexión previa por parte del docente sobre el empleo de material audiovisual en el aula debe tener en cuenta el proceso de comprensión que se lleva a cabo en sus fases de planificación, realización y evaluación; dejar claros los objetivos y los contenidos que se quieren practicar según sea la tipología textual seleccionada para que así se puedan predecir las dificultades que tendría el alumno a la hora de enfrentarse a este tipo de textos.

Creemos que la propuesta de actividades en sus distintas fases de antes, durante y después del visionado, debe conllevar el empleo de estrategias de aprendizaje desde la propia formulación de dicha actividad. Se ha constatado que es sobre todo en el proceso de realización, o en la fase durante el visionado, donde se percibe un mayor empleo de

estrategias cognitivas, puesto que son aquellas que pueden ayudar al alumno a cubrir los conocimientos que no posee y que le llevarán a la comprensión del texto audiovisual.

Estamos convencidos de que si al alumno se le enseña a desarrollar el componente estratégico, este será capaz de mejorar su comprensión audiovisual y, por consiguiente, su competencia comunicativa.

Anexo 1. Cuestionario para el profesor sobre el empleo de la comprensión audiovisual en el aula

1. ¿Con qué objetivo sueles emplear los medios audiovisuales en el aula?
□ Para desarrollar la competencia pragmática (funcional y discursiva).
□ Para desarrollar la competencia lingüística:
□ gramatical □ léxico-semántica □ fonética y ortográfica
□ Para desarrollar la competencia sociocultural y sociolingüística.
□ Para desarrollar la competencia estratégica.
□ Para desarrollar todas las competencias anteriores.
□ Para otros objetivos:

2. a) Reflexiona sobre la escucha de este fragmento.
1. Escucha este fragmento: http://www.youtube.com/watch?v=WnZxsJZ092M
2. ¿Puedes saber en qué idioma se habla? ¿Por qué?
3. ¿Puedes entender algo? Justifica tu respuesta.

b) Ahora observa y escucha el fragmento anterior otra vez:
1. ¿Qué nueva información obtienes?
2. ¿Por qué? ¿De qué manera?

3. Contesta a las siguientes preguntas desde tu experiencia como estudiante de algún idioma:
a) ¿Consideras que tienes facilidad para comprender un texto audiovisual? ¿Por qué crees que es así?
b) ¿Qué recursos estratégicos empleas para entender mejor un documento audiovisual?
c) Intenta recordar alguna situación en la que hayas tenido dificultades para comprender un texto audiovisual: ¿qué estrategias aplicaste?

4. En tus clases o en las actividades dedicadas a ejercitar la comprensión audiovisual:
a) ¿Cómo reaccionan tus alumnos ante estas actividades?
b) ¿Qué dificultades muestran tras el visionado?
c) ¿Qué factores interfieren en la efectividad del visionado?

5. ¿Qué crees que debe saber el profesor de idiomas para enseñar a entender lo que se escucha y ve?

Anexo 2. Actividad de autoevaluación para el alumno después del visionado de un texto audiovisual

¿Qué estrategias te han servido para comprender mejor el texto audiovisual?
□ Formular hipótesis sobre lo que se va a ver, imaginar la situación.
□ Volver a ver para contrastar mis hipótesis.

□ Tener en cuenta las preguntas que originaron el visionado.
□ Prestar atención para captar las expresiones que se buscan.
□ Intentar adivinar el significado del léxico, las expresiones idiomáticas a partir del contexto.
□ Tomar notas.
□ Resumir.
□ Encontrar el significado y las intenciones comunicativas a partir de la situación y del contexto, la entonación y los gestos.
□ Imitar la entonación.
□ Acomodar la escucha a las posibles interferencias y focalizar la atención en la comunicación.
□ Activar los conocimientos y experiencias que se tienen sobre las situaciones que se observan.
□ Otras:

Referencias Bibliográficas

CASAÑ NÚÑEZ, J.C. (2009): *Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras.* Memoria de Máster. *Revista MarcoELE*, 9 <http://marcoele.com/suplementos/didactica-de-las-grabaciones-audiovisuales/> [Consulta: 2/09/2014]

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2007): "Decreto 31/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los currículos del Nivel Básico y del Nivel Intermedio de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid", *B.O.C.M*, nº 147, 22 de junio de 2007: 4-211. <http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_eoi_madrid.pdf >

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2008): "Decreto 98/2008, de 17 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid", *B.O.C.M*, nº 180, 30 de julio de 2008: 51-255. <http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/descargas/bocm/08_07/180_07/curri_avanzado_EOIs.pdf>

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya/Instituto Cervantes/Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. *Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva, 3 vols.

LUTTERS, C. (2009): "La comprensión audiovisual. Una asignatura en el segundo curso de grado de Lingüística aplicada", *Revista Mosaico*, 24, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 24-29. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13604> [Consulta: 31/08/2014]

MARTÍN LERALTA, S. (2009): *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*, ASELE Colección Monografías, vol. 12. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/competencia-estrategica-comprension-auditiva?documentId=0901e72b807f6cff>

MARTÍN PERIS, E. (coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE,* Madrid: SGEL.

RAMOS ÁLVAREZ, A. (2011): "La comprensión audiovisual: una nueva 'visión'", *Congreso Mundial de Profesores de Español* (*Instituto Cervantes, 21 al 23 de noviembre*). <http://comprofes.es/videocomunicaciones/la-comprensi%C3%B3n-audiovisual-una-nueva-%C2%ABvisi%C3%B3n%C2%BB> [Consulta: 30/08/2014]

El papel de las variables individuales durante el aprendizaje de segundas lenguas en el extranjero

Alex Pinar
Akita International University (Japón)

1. Introducción

En esta comunicación presentamos algunos de los resultados obtenidos en una investigación realizada recientemente en la que se analiza la influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Nuestro objetivo es exponer aquí los resultados relativos al papel que ejercen algunas variables individuales durante el estudio de español en España y México de dos estudiantes japoneses. Estos resultados permiten observar que mientras estudiaban en el extranjero la motivación ejerció un papel fundamental para superar dificultades de adaptación y de aprendizaje. Asimismo también se muestra cómo cambiaron sus creencias sobre el aprendizaje y cómo se activaron estrategias de aprendizaje distintas a las que usaban mientras aprendían en su propio país. El método de obtención de datos que se ha utilizado en esta investigación es el relato de vida lingüística. De este modo, mediante el análisis del discurso de dos relatos de vida se describen las experiencias de dos informantes que han estudiado cursos de nivel C2 en el Insituto Cervantes de Tokio para determinar de qué modo estudiar en el extranjero ha ayudado en su formación lingüística y el papel que han tenido las diferencias individuales durante ese período.

A continuación presentamos brevemente el marco teórico referido al tema de estudio, se comenta la metodología que se ha seguido y se describen algunos de los resultados obtenidos.

2. Marco teórico: el aprendizaje de segundas lenguas en el extranjero

Desde los años 80 se han realizado un gran número de investigaciones con el objetivo de analizar la influencia del contexto de aprendizaje en los procesos de adquisición de segundas lenguas y de describir de manera empírica los beneficios que aporta estudiar en el extranjero en relación a la adquisición y mejora de la competencia lingüística. En los últimos años numerosos investigadores han ampliado los temas de estudio y han desarrollado diferentes líneas de investigación. Aunque algunas de ellas continúan analizando la influencia de las estancias en el extranjero en la adquisición de competencias comunicativas, en especial en la fluidez (Allen y Herron 2003; Segalowitz y Freed 2004), en el conocimiento gramatical y léxico (Collentine 2004); Isabelli y Nishida 2005; Dewey 2008), en el desarrollo la expresión escrita (Freed, So y Lazar 2003; Sasaki 2009), en la adquisición de la competencia pragmática (Shively y Cohen 2008) o en el desarrollo de la competencia intercultural (Engle y Engle 2004, Jackson 2009; Berg 2009), otras líneas de investigación analizan la influencia de variables individuales

como la motivación y la actitud (Isabelli-García 2006) o las estrategias de aprendizaje (Adams 2006), y de otros factores extralingüísticos como la duración de la estancia (Dwyer 2004), el impacto cultural (Lafford 2004), la influencia de la convivencia con familias de acogida (Schmidt-Rinehart y Knight 2004) o la creación de redes sociales (Kinginger 2008; Magnan y Back 2007), aspectos que pueden condicionar positiva o negativamente la estancia en el extranjero y la relación del individuo con la lengua y la cultura de la L2.

Los estudios relativos al desarrollo de los conocimientos lingüísticos ofrecen resultados y conclusiones que confirman los efectos positivos de estudiar en el extranjero en relación a la fluidez y la pronunciación, independientemente de la duración de la estancia (Freed, So y Lazar 2003, Díaz-Campos 2006, entre otros). En cambio, los resultados de investigaciones relativas a los conocimientos gramaticales y léxicos muestran resultados dispares. Investigadores como Collentine (2004a) o Allen y Herron (2003) afirman que no siempre se producen avances significativos después de haber estudiado un semestre en un país hablante de la L2, mientras que, en cambio, trabajos de autores como Isabelli y Nishida (2005) o Isabelli (2004) muestran que sí se aprecian avances notables después de estudiar en el extranjero, especialmente en los alumnos que tienen un nivel más avanzado.

Los trabajos que comparan distintos contextos, como el de Freed, Segalowitz y Dewey (2004), coinciden en afirmar que los estudiantes que estudian en programas de inmersión lingüística en el propio país mejoran más su fluidez y aprenden más gramática y léxico que los que estudian cursos regulares o en el extranjero. Esto puede ser debido a que el contexto de aprendizaje de inmersión permite realizar tareas comunicativas similares a las de un estudiante que estudia en el extranjero, pero casi sin obstáculos culturales o sociales y sin barreras afectivas limitadoras (Dewey 2008). Por otro lado, las investigaciones que analizan la influencia de estudiar en el extranjero en relación a la adquisición y desarrollo de la competencia pragmática señalan que estudiar en el extranjero ejerce una influencia muy positiva, especialmente cuando los estudiantes se alojan en familias de acogida (Shively y Cohen 2008) o cuando más avanzado es el nivel de conocimiento lingüístico (Hassall 2006). En relación a la sensibilidad intercultural (Engle y Engle 2004; Medina-López-Portillo 2004; Berg 2009, entre otros) muestran que esas estancias influyen positivamente, aunque discrepan de la importancia de su duración.

En relación a las variantes individuales, es posible afirmar que la motivación es uno de los factores que más afecta a la estancia en el extranjero. Investigaciones como la de Isabelli-García (2006) permiten observar que cuanto mayor es la motivación más oportunidades de interactuar con nativos se crean y se desarrolla una mejor actitud hacia la cultura local, aspectos que permiten mejorar la competencia comunicativa y experimentar un proceso de aculturación. En cuanto a las investigaciones sobre los factores extralingüísticos que influyen en el proceso de aprendizaje en el extranjero, éstas muestran que un mismo fenómeno puede afectar de manera distinta. Por un lado, algunos estudios sobre la duración de la estancia ponen de manifiesto que ésta influye de forma diferente en la adquisición de conocimientos lingüísticos y en el desarrollo de la

sensibilidad intercultural. Segalowitz y Freed (2004), Allen y Herron (2003) y Llanes y Muñoz (2009) muestran que incluso estancias de varias semanas de duración favorecen los avances en el conocimiento lingüístico. En cambio, estudios como los de Engle y Engle (2004), Medina-López-Portillo (2004) y Berg (2009) destacan que las estancias largas permiten, de manera mucho más significativa que las breves, que se produzca una adaptación cultural y que se desarrollen habilidades interculturales.

Por otro lado, investigaciones sobre las condiciones de alojamiento muestran que la convivencia con familias de acogida suele influir positivamente en el aprendizaje, aunque algunos investigadores permiten observar que esta opción también puede aportar efectos negativos. Allen *et al*. (2006), por ejemplo, comprobó que los estudiantes que habían convivido con familias de acogida mostraban un avance en el conocimiento lingüístico y un nivel de identificación con la cultura meta mucho mayor que el de los estudiantes que se habían alojado en dormitorios o residencias de estudiantes. Knight y Schimdt-Rienhart (2002), Schmidt-Rinehart y Knight (2004) o McMeekin (2006) aportan ejemplos de los efectos positivos que conlleva alojarse con familias anfitrionas que asumen un rol cooperativo, pero en cambio, Isabelli-García (2006) o Jackson (2009) muestran como en ocasiones la interacción con la familia puede ser conflictiva o casi nula, impidiendo así la práctica de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa y de la sensibilidad intercultural.

3. Metodología

Para realizar nuestro estudio hemos optado por elegir los métodos biográfico-narrativos, en concreto los relatos de vida, como método de obtención de datos. El relato de vida lingüística puede definirse como un relato biográfico que hace una persona sobre su repertorio lingüístico y que trata sobre las lenguas que conoce y las habilidades relacionadas con esas lenguas, sobre su proceso de aprendizaje y sobre el uso cotidiano de éstas (Palou y Fons 2010). Consideramos que el análisis de distintos relatos de vida puede conducirnos a una mejor comprensión del proceso de aprendizaje de lenguas en contextos naturales y de la influencia que ejercen en este proceso las variables individuales y los factores extralingüísticos.

Para realizar el análisis de los relatos de vida de los informantes se han teniendo en consideración las indicaciones y sugerencias de investigadores como Riessman (1993), Pavlenko (2007) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001), de modo que hemos considerado imprescindible interpretar, además de los temas que aparecen en los textos, la organización y estructura, los matices y modulaciones del discurso narrado y la manera en la que el informante verbaliza y da sentido a sus experiencias. Pensamos también que podría ser relevante realizar el análisis de los relatos de vida partiendo de teorías del análisis del discurso y del análisis textual, en especial de las aportaciones de investigadores como Calsamiglia et *al*. (1997), Calsamiglia y Tusón (1999) y Kerbrat-Orecchioni (1980, 2005). De este modo, el análisis de los textos contempla tres dimensiones o niveles: una dimensión estructural (análisis de cómo se organiza y se relaciona lo que se dice), una dimensión temática (qué se explica) y una dimensión enunciativa (cómo se expresa la información).

4. Protocolo

Para la realización de este estudio se solicitó a once alumnos del nivel C2 del Instituto Cervantes de Tokio, que escribieran de manera voluntaria un relato sobre su vida lingüística, de los cuales nueve escribieron un texto para que fuera analizado. Todos ellos habían residido o estudiado por un tiempo en algún país hispanohablante, por lo que consideramos que la experiencia vital de estas personas podría ser significativa y útil para la realización de la investigación. Cuando se contactó con los alumnos y se les propuso participar en la investigación se les pidió que redactaran un relato sobre su vida lingüística en el que describieran su experiencia estudiando en otros países. Para facilitar la redacción y obtener información que permitiera responder a las preguntas de investigación que nos planteamos, se sugirió a los participantes que escribieran entre dos y cinco páginas y se plantearon algunas preguntas orientativas. Hasta el momento hemos analizado varios de esos relatos, pero hemos optado por presentar aquí los resultados obtenidos en dos informantes que estudiaron en España (Salamanca) y en México (México D.F) respectivamente.

5. Resultados del análisis del relato de vida de Yasushi Abe

El análisis de este relato de vida lingüística nos permite observar que el informante valora positivamente su experiencia en Salamanca como estudiante de español, a pesar de las dificultades que tuvo durante los primeros meses para poder comprender a sus profesores y seguir los cursos. Durante estos meses desarrolló diferentes destrezas de aprendizaje, pero las horas de estudio que tenía que dedicar cada día no le permitían poder participar en otras actividades ni interactuar fuera del aula con compañeros o hablantes nativos. El informante considera que estudiar antes en el propio país le permitió adquirir amplios conocimientos gramaticales que le ayudaron a seguir los cursos y que fueron determinantes para un perfecto aprovechamiento de la estancia lingüística. En este sentido es posible observar algunas apreciaciones respecto al desarrollo del conocimiento lingüístico. Nos parece relevante señalar que considera que su conocimiento lingüístico del español mejoró durante su estancia en España, en especial su expresión oral y capacidad de comprensión auditiva. Las experiencias que describe en su relato nos permiten afirmar que la estancia en el extranjero puede favorecer el desarrollo de esas competencias, mientras que los estudios en el propio país ayudan al conocimiento gramatical y léxico.

También es posible observar que en el caso de este alumno algunas variantes individuales como la motivación, la personalidad, las creencias y la activación de estrategias han influido en el proceso de aprendizaje en el extranjero. Sobre la motivación podemos constatar que la necesidad de usar el idioma para relacionarse con otras personas puede estimular el desarrollo de una motivación instrumental y favorecer enormemente el aprendizaje. La estancia en el extranjero puede ejercer también una influencia notable en la motivación, ya que al regresar a Japón tiene el interés en seguir en contacto con la cultura y de realizar cursos de español. Respecto a la personalidad, en el relato se describe en varias ocasiones la fuerza de voluntad y el esfuerzo que debe realizar el informante para poder seguir los cursos, lo que podríamos afirmar que tiene una actitud

abierta a nuevas experiencias y una desarrollada conciencia y meticulosidad, por lo que es posible afirmar que esos rasgos de personalidad pueden favorecer enormemente el proceso de aprendizaje en el extranjero. En relación a las creencias del alumno, podemos observar que durante la estancia en el extranjero se produce un cambio en la percepción sobre la capacidad para aprender y la dificultad del proceso de aprendizaje. En un primer momento, antes de salir de su país, cree en sus capacidades y piensa que no le será fácil dominar el idioma, pero las primeras experiencias en la universidad (cambio de metodología, interacción con otros alumnos, etc.), le hacen dudar de su aptitud, lo que le lleva a abandonar el curso durante un tiempo, hasta que la aplicación de distintas estrategias de aprendizaje que no utilizaba en su país le ayuda a retomar sus creencias y confiar en sus capacidades. Estos aspectos nos permiten afirmar que estudiar en el extranjero puede influir de manera determinante en las creencias relativas al proceso de aprendizaje y a la propia aptitud. Del mismo modo, el contexto puede estimular cambios en las estrategias de aprendizaje que se utilizan. En este caso, los rasgos de personalidad del informante posiblemente favorecieron la aplicación de esas estrategias y la recuperación de la confianza en sí mismo.

6. Resultados del análisis del relato de vida de Tokiko Hayashi

El análisis de este relato de vida lingüística nos permite afirmar que la informante valora muy positivamente su experiencia en México como estudiante de español. Aunque llegó al país con un conocimiento casi nulo del idioma, durante sus dos años de estancia pudo completar todos los niveles establecidos en el plan curricular de la universidad, llegando a un nivel avanzado. También tiene la convicción de que el hecho de estudiar allí, de convivir con una familia de acogida y de realizar distintas actividades extraacadémicas con ella y sus compañeros de clase le permitió integrarse en la cultura del país y conocer una realidad que no es posible conocer en los cursos realizados en el propio país. La experiencia de esta informante nos permite afirmar también que es necesario que la estancia sea relativamente larga para que sea posible un avance significativo, especialmente cuando no se tienen conocimientos previos del idioma.

En el caso de esta informante variantes individuales como la motivación, la personalidad, y la activación de estrategias de aprendizaje, y algunos factores extralingüísticos, como la duración de la estancia, la convivencia con la familia de acogida y las relaciones con sus compañeros, han influido positivamente en el proceso de aprendizaje en el extranjero. En relación a motivación podemos constatar también que en este caso el deseo y la necesidad de usar el idioma para relacionarse con otras personas pueden estimular el desarrollo de una motivación instrumental y favorecer enormemente el aprendizaje. La estancia en el extranjero puede ejercer también una influencia notable en la motivación posterior, ya que al regresar a Japón la informante mantiene durante años el interés en seguir estudiando español y de seguir conociendo las culturas hispanohablantes. Respecto a la personalidad, en el relato muestra algunos comentarios que reflejan la confianza en la propia capacidad para aprender y una voluntad de esfuerzo y superación. Asimismo, se muestra la determinación de relacionarse con personas que no tengan su misma nacionalidad para poder usar el español con la mayor frecuencia

posible, lo que implica la aplicación de nuevas estrategias de aprendizaje. Esto nos permite afirmar que rasgos de su personalidad como la apertura a nuevas experiencias, la conciencia y la extraversión favorecer enormemente al estudio en el extranjero y pueden fomentar la activación de estrategias de aprendizaje. En relación a los factores externos, podemos afirmar que la convivencia con una familia de acogida, que no hable otros idiomas, que acoja al estudiante como un miembro más de la familia y que adopte una actitud cooperativa y tenga interés en enseñarle e integrarle en la cultura, puede ser, como en el caso de esta informante, un elemento determinante en el proceso de aprendizaje en el extranjero.

7. Conclusiones

Respecto a la influencia de las variables individuales y los factores extralingüísticos que influyen en el proceso de aprendizaje durante las estancias en el extranjero, los datos obtenidos permiten afirmar que aspectos como la motivación, la personalidad y las estrategias de aprendizaje, así como la duración de la estancia, las condiciones de alojamiento y las relaciones con nativos o con otros compañeros, pueden ejercer una influencia determinante. En relación a la motivación, los relatos analizados han puesto de manifiesto que el deseo y la necesidad de usar el idioma para relacionarse con otras personas o hacer gestiones cotidianas pueden estimular el desarrollo de una motivación instrumental y favorecer enormemente el aprendizaje. La estancia en el extranjero puede ejercer también una influencia notable en la motivación posterior y fomentar que se siga estudiando una vez que se regresa al propio país. Respecto a la personalidad, hemos podido comprobar que los estudiantes que están abiertos a nuevas experiencias o que son más extrovertidos tienen más oportunidades de interactuar con otros estudiantes o hablantes nativos, por lo que es posible afirmar que la extraversión puede favorecer enormemente el aprendizaje durante las estancias en el extranjero y pueden facilitar la adaptación cultural y la aceptación de las diferencias culturales. Las estancias en el extranjero pueden estimular al alumno a activar distintas estrategias que le ayuden a superar las dificultades y favorecer a su vez cambios en la personalidad y ayudar a desarrollar la autoestima y la confianza en la propia capacidad y aptitud para aprender.

Referencias Bibliográficas

ADAMS, R. (2006): "Language learning strategies in the study abroad context". En DuFon, M.A and Churchill, E. (eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts.* Clevedon: Multilingual Matters, 259-292.

ALLEN, H. y HERRON, C. (2003): "A Mixed Methodology Investigation of the Linguistic and Affective Outcomes of Summer Study Abroad", *Foreign Language Annals,* 36, 3, 370-385.

ALLEN, H., DRISTAS, V. y MILLS, N. (2006): "Cultural learning outcomes and summer study abroad", M. Mantero, (ed.), *Identity and second language learning: Culture, inquiry, and dialogicactivity in educational contexts,* Charlotte, NC: Information Age Publishing, 189-215.

ALLEN, H. W. (2010): "Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective", *Foreign Language Annals,* 43, 1, 27-49.

BERG, M. V. (2009): "Intervening in student learning abroad: a research - based inquiry", *Intercultural Education*, 20 (sup1), 15-27.
BOLÍVAR, A., DOMINGO, J y FERNÁNDEZ, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología,* Madrid: La Muralla
BOLÍVAR, A. (2002): "«¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 4, 1.
CALSAMIGLIA, H. *et al.* (1997): *La parla com a espectacle,* Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma Barcelona.
CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
COLLENTINE, J y FREED, B. (2004a): "Learning context and its effects in second language acquisition", *Studies in second language acquisition,* 26, 153-171.
COLLENTINE, J. (2004b): "The Effects of Learning Contexts on Morphosyntactic and Lexical Development", *Studies in Second Language Acquisition,* 26, 2, 227-248.
COLLENTINE, J. (2009): "Study Abroad Research: Findings, Implications and Future Directions", M. H. Long y C. J. Catherine (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, New York: Wiley, 218-233.
DEWEY, D. (2008): "Japanese Vocabulary Acquisition by Learners in Three Contexts", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad,* 15, 127-148.
DÍAZ-CAMPOS, M. (2006): "The Effect of Style in Second Language Phonology: An Analysis of Segmental Acquisition in Study Abroad and Regular-Classroom Students, C. Klee y T. Face (eds.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages,* Somerville, MA: Cascadilla Press, 26-39.
DWYER, M. (2004). More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 151-163.
ENGLE, L., y ENGLE, J. (2004): "Assessing Language Acquisition and Intercultural Sensitivity Development in Relation to Study Abroad Program Design", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 219-236.
FREED, B., SO, S. y LAZAR, N. (2003): "Language Learning Abroad: How Do Gains in Written Fluency Compare with Gains in Oral Fluency in French as a Second Language?", *ADFL Bulletin,* 34, 3, 34-40.
FREED, B., SEGALOWITZ, N. y DEWEY, D. (2004): "Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs", *Studies in Second Language Acquisition,* 26, 2, 275-301.
FREED, B., DEWEY, D., SEGALOWITZ, N., y HALTER, R. (2004): "The Language Contact Profile", *Studies in Second Language Acquisition,* 26, 349-356.
HASSALL, T. (2006): "Learning to take leave in social conversations: A diary study", M. DuFon y E. Churchill (eds.), *Language learners in study abroad contexts,* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 31–58.
ISABELLI, C. A. (2004): "The acquisition of NSP properties in SLA: Some effects of positive evidence in a natural learning setting", *Hispania*, 87, 150-162.
ISABELLI, C. A. y NISHIDA, C. (2005): "Development of the Spanish Subjunctive in a Nine month Study-abroad Setting", D. Eddington (ed.), *Selected proceedings of the 6th conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages,* Somerville, MA: Cascadilla Press 78-91.
ISABELLI-GARCÍA, C. (2006): "Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition", M. A. DuFon y E. Churchill (eds.), *Language learners in study abroad contexts,* Clevedon: Multilingual Matters, 231-258.

JACKSON, J. (2009): "Intercultural learning on short - term sojourns", *Intercultural Education,* 20(sup1), 59-71.
KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje,* Buenos Aires: Hachette.
KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005) : *Analyse du discourse en interaction*, Paris: Armand Collin.
KINGINGER, C. (2008): *Language Learning in Study Abroad: Case Studies of Americans in France,* Modern Language Journal, 92, Monograph.
KNIGHT, S. M., y SCHMIDT-RINEHART, B. D. (2002): "Enhancing the Homestay: Study Abroad from the Host Family's Perspective", *Foreign Language Annals*; 35, 190-201
LAFFORD, B. (2004): "The effect of the context of learning (classroom vs. study abroad) on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language", *Studies in Second Language Acquisition,* 26, 2, 201-226.
LLANES, À. Y MUÑOZ, C. (2013): "A short stay abroad: does it make a difference?", *System* 37, 353-365
MAGNAN, S. y BACK, M. (2007): "Social interaction and linguistic gain during study abroad", *Foreign Language Annals*, 40, 1, 43-61.
MAGNAN, S. y LAFFORD, B. (2012): "Learning through immersion during study abroad", S. Gass y A. Mackey (eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition*, New York: Routledge.
MCMEEKIN, A. (2006): "Negotiation in a Japanese study abroad settings", M. A. DuFon y E. Churchill (eds.), *Language learners in study abroad contexts,* Clevedon*:* Multilingual Matters, 177-202.
MEDINA-LÓPEZ-PORTILLO, A. (2004): "Intercultural Learning Assessment: The Link between Program Duration and the Development of Intercultural Sensitivity", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 179-199.
PALOU, J y FONS, M. (2010): "Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents", *Historia de vida en educación: biografías en contexto,* Esbrina-Recerca, 4, 108-115.
PAVLENKO, A. (2007): "Autobiographic narratives as data in applied lingüístics", *Applied Linguistics*, 28, 2, 163-188.
PINAR, A. (2012): "La influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de Segundas lenguas: análisis de experiencias a través de relatos de vida lingüística", *Marcoele,* 15. <http://marcoele.com/descargas/15/pinar-estancias_extranjero.pdf>
RIESSMAN, C. K. (1993): *Narrative Analysis;* Thousand Oaks, CA: Sage.
SASAKI, M. (2009): "Changes in EFL students' writing over 3.5 years: A socio-cognitive account", R. Manchón (ed.), *Learning, teaching and researching writing,* Clevendon: Multilingual Matters, 49-76.
SCHMIDT-RINEHART, B. y KNIGHT, S. (2004): "The homestay component of study abroad: Three perspectives", *Foreign Language Annals*, 37, 2, 254-262.
SEGALOWITZ, N. y FREED, B. F. (2004): "Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts", *Studies in Second Language Acquisition,* 26, 173-199.
SHIVELY, R. L. y COHEN, A. D. (2008): "Development of Spanish requests and apologies during study abroad", Íkala*, revista de lenguaje y cultura*, 13, 20, 57-118.

Sobre la acomodación de la base de articulación de la lengua materna del alumno a la del español como lengua extranjera: el español y el alemán

Alicia Puigvert Ocal
Universidad Complutense

¿Por qué en la adquisición de una lengua extranjera lograr un alto grado de competencia lingüística en el plano gramatical y léxico resulta infinitamente más sencillo que en el plano de la pronunciación? ¿Por qué permanece el denominado *acento extranjero*[1]? ¿Qué es lo que diferencia los sonidos de las diferentes lenguas? Quizás la respuesta a las primeras preguntas esté en parte relacionada con el hecho de que aún son contados los profesores de español como lengua extranjera que poseen los conocimientos fonéticos necesarios para lograr que el alumno domine el sistema fónico de la lengua que desea adquirir. No se maneja con soltura la caracterización de la fonética del español, es decir, el proceso por el cual se producen los sonidos de esta lengua. No se oyen muchos de los errores de pronunciación y, por tanto, no se detectan las causas que conducen al estudiante a cometerlos. En muchos casos se utiliza indiscriminadamente, sin selección alguna, el escaso material de corrección fonética existente, sin tener en cuenta que la enseñanza de la pronunciación obliga al profesor a aproximar al alumno a unos hábitos articulatorios que no son propios de la lengua materna del estudiante y que varían dependiendo de cuál sea ésta y del *curriculum lingüístico*[2] que tenga el aprendiente. De ahí se deduce que no todo material sirva y que la causa de la incorrecta pronunciación de un mismo sonido no tenga por qué ser la misma y, por consiguiente, precise de un tratamiento diferenciado.

Pero, ante todo, las preguntas iniciales están íntimamente relacionada con la cuestión central de este trabajo: la *base de articulación.* El hecho de que un profesor de ELE conozca o pueda contar con una descripción de cómo es la *base articulatoria* de la lengua española y de la lengua materna de sus alumnos, le faculta para elaborar con garantías una programación de corrección fonética. El presente trabajo trata de esclarecer el concepto de base de articulación a partir de su aplicación práctica en el contraste entre las bases articulatorias del español y del alemán. *Base de articulación* es un término que no tiene una definición única y del que se han hecho diferentes interpretaciones hasta cierto punto encontradas. No es nuestro objetivo citar aquí las numerosas definiciones que se han dado, pero sí señalar que a la vista de todas ellas se podría establecer una clara dicotomía entre dos concepciones hasta cierto punto distintas, pero complementarias:

1. El a*cento extranjero* no es producto de una mala pronunciación de sonidos sino la organización del discurso de la lengua extranjera a partir de la entonación de la L1. Para evitarlo habrá que enseñar: la posición de los acentos, juegos acentuales, *resilabificaciones* (o procesos que conllevan que los segmentos se muevan de una sílaba a otra), *coarticulaciones*, ritmo, cadenas tonales recursivas, etc.

2. Denomino *curriculum lingüístico* no sólo a la lengua materna del alumno sino a todas aquellas otras transferencias lingüísticas que hayan podido influir en su sistema fónico que es el que aquí nos interesa (aunque también gramatical y léxico) y favorezcan la adquisición de la pronunciación de la lengua meta o sean un obstáculo para ella. Por ejemplo: lenguas que habla el alumno, lenguas maternas de sus padres (cada vez es más habitual que no coincidan), países en que ha vivido, tipo y lengua materna del profesor de español precedente, etc.

a) La de aquellos que ofrecen una *visión estática,* para quienes la *base articulatoria* comenzaría en la posición de reposo de los órganos articuladores, sea entendida dicha disposición como algo universal o bien como algo específico de cada una de las lenguas.

Algunos, como Scherer (1868: 23), han hablado de un *estado fisiológico de indiferencia* (*physiologischer Indifferenzzustand*) que supone la total inactividad de los órganos del habla (Scherer 1868: 23)[3].

Cabría destacar también que, aunque algunos de ellos confunden el *estado fisiológico de indiferencia* con lo que otros han dado en denominar *posición neutral o neutra* de los órganos del habla, propia de cada lengua específica[4], sin embargo existe una clara diferencia entre ambas; mientras que el *estado de indiferencia* supondría el reposo absoluto, la *posición neutra* sería el estado de reposo transitorio en el que se encuentran los órganos del habla durante una pausa al hablar, y desde el que pueden acceder más fácilmente a las diversas disposiciones especiales para articular los sonidos individuales. Ya Techmer (1880:39), describiendo la *posición neutra* de los órganos del habla, la asemejó a una posición de *inercia* o de equilibrio natural de los órganos en un estado de reposo fisiológico. Quizás fuera preferible denominarla *posición óptima de trabajo* o *disposición anticipada* de los órganos del habla en cada lengua específica. Sería pues la posición a partir de la cual los órganos pueden reemprender el discurso mejor y más fácilmente[5].

Los diferentes estudios han llevado a la conclusión de que son específicos de cada lengua e influyen en ciertos procesos, como en la *coarticulación*[6]*,* tanto la *posición óptima,* es decir, esas posturas que adopta la lengua tras hacer un breve descanso mientras se dispone a reanudar el discurso (*inter-speech-postures*), como los demás *ajustes fono-articulatorios*, Comoquiera que son fenómenos interesantes que merecen ser objeto de investigación[7], se están siguiendo en los últimos tiempos dos líneas de trabajo: la primera está relacionada con la articulación de la vocal neutra *schwa*, que es considerada por muchos *patrón de coarticulación* del inglés, por encontrarse en la transición entre el segmento anterior y el siguiente sin tener una clara identidad propia[8] (si bien otros incluso llegan a conferirle un carácter universal)[9], y la segunda, relacionada con las denominadas *vocales de hesitación*, de vacilación o duda, que se producen cuando hacemos pausas en el habla: *'ah','eeh' 'er', 'hm'*, etc. (Schourup 1981)[10].

3. El *estado de indiferencia* fue precisado más tarde por Schröer (1884: 12-13). Dentro de él cabría destacar a quienes hablan de una posición neutral o neutra de los órganos del habla en cada lengua específica. La posición neutra se conoce como el estado de reposo, en la que los órganos del habla son encuentran durante una pausa al hablar, y de la que pueden acceder más fácilmente a las diversas disposiciones especiales en los sonidos individuales, sin que el hablante se percate de ello.
4. Cfr. Kelz (1971), Laver (1978), Jenner (2001), etc.
5. Para profundizar más sobre la controversia terminológica, véase Viëtor, (1887), Sweet, (1890), Sievers (1893), etc.
6. Se entiende por *coarticulación* el cambio que se produce en la configuración articulatoria de un segmento aislado cuando es producido en un contexto, debido a que no existe una sincronización de los movimientos de los diversos articuladores y a que, en ciertos contextos, llegan a solaparse o a superponerse unos a otros.
7. Gick *et al.* (2004), Wilson (2006), Schaeffler (2008), etc.
8. Kondo (2001:182) "[Schwa] is the most elusive, selfless and yielding vowel of all. Teaching *schwa* is almost like teaching "nothingness." *Schwa* is in the path from the previous segment to the next segment without having its own identity . . . acquiring schwa means the acquisition of the co-articulatory pattern of English, and it seems to greatly improve the level of pronunciation."
9. Schourup (1982: 198) niega el pretendido carácter universal de la *vocal neutra* y postula configuraciones diferentes en función de la lengua de que se tratase en cada caso, de la colocación del espacio vocálico de las diferentes vocales y de su frecuencia de aparición.
10. Las mediciones instrumentales en este campo están basadas fundamentalmente en la palatografía, las medidas aerodinámicas, la resonancia magnética (MRI), el ultrasonido (UTI), la electroglotografía (EGG).

b) La otra concepción es la de quienes adoptan una *visión dinámica* de lo que es la *base de articulación*. La mayor parte de las definiciones de *base de articulación* desde esta línea dinámica son, en cierto modo, herederas de la concepción de Honikman (1964), quien con *base de articulación* no se refería simplemente a las características aisladas de las articulaciones de los sonidos individuales de las lenguas y a su reunión en el habla, sino al nexo que existe entre dichos sonidos, basado en sus componentes comunes como parte de la emisión total. A partir de esta idea se hablaría de una determinada acomodación y modo de articulación o movimiento de los órganos articulatorios activos, que resultan característicos en la conformación de los sonidos de una lengua. Se tendrían principalmente en cuenta la suma de los movimientos articulatorios específicos de una lengua, la disposición general y los movimientos de los órganos articulatorios durante el discurso, la direccionalidad general de los movimientos durante el habla, etc.[11]

De acuerdo con ello, los mecanismos del habla se concatenan mediante una serie de *ajustes* o *gestos articulatorios* (*articulatory settings*), que cada lengua posee de forma específica:

MECANISMOS DEL HABLA	**RESPIRACIÓN** **FONACIÓN** **ARTICULACIÓN**

Figura 1

En ocasiones los *gestos* pueden solaparse; pero dichos *gestos* se encuentran sujetos a limitaciones fisiológicas, como, por ejemplo, la denominada *economía de gestos del habla*. Consiste en evitar los valores extremos de los diversos parámetros. La *economía de gestos* (*economy of speech gestures*), está relacionada con la tendencia a relajar la articulación y, con ello, a hacer lo más pequeña posible la distancia entre *gestos* contiguos del habla, llegando así a reducirlos, asimilarlos o superponerlos[12].

Se buscará por ello conseguir establecer, en la parte central de la lengua, una posición promedio de las distintas posiciones adoptadas a lo largo del devenir de un discurso, especialmente en cuanto a la articulación de las vocales cardinales de cada una de las distintas lenguas.[13]Así, en los últimos años, se han realizado trabajos en esa línea, como los ya citados de Gick *et al.* (2004) o Wilson (2006), que emplean el ultrasonido para determinar la forma general de la lengua, y sistemas de medición óptica de coordenadas en 3D, para establecer la posición de la mandíbula y la de los labios a medida que van variando con el tiempo. Junto a ello hay estudios como el de Kedrova *et al.* (2006), donde se habla de tres diferentes conformaciones del cuerpo de la lengua reconocidas que, de forma aproximada, coincidirían con la *retraída* del inglés, la *neutra* del ruso o la *adelantada* del francés y del alemán.

Quizás la definición más completa que se ha dado en los últimos tiempos sea la de Gil Fernández (2007: 537): *base de articulación* o disposición articulatoria es "la dispo-

11. Hála (1957) era contrario a la *visión estática* y describió la base de la articulación de las lenguas (eslavas) como la suma de las siguientes características: Forma de salida de la corriente de aire; grado de precisión en la articulación; tipo de sistema vocal; tipo de sistema consonántico; grado medio de tensión articulatoria; curva entonativa común movible; tipo de estrés o acento.
12. Los ajustes correspondientes son: la *reducción*, la *asimilación* y la *coarticulación*.
13. (Hardcastle 1976; Laver 1980:44-55).

sición de todas las partes del mecanismo del habla y su acción conjunta destinadas a realizar una emisión natural en una lengua dada"[14]. En definitiva, por *base de articulación* vamos a entender la suma de ambos aspectos: la disposición del habla + los movimientos y *ajustes* o *gestos articulatorios* (*articulatory settings*).

Comoquiera que a través de la voz es posible inferir las condiciones anatómico-fisiológicas de las estructuras de la laringe, la *base de articulación*, desde Laver (1978), se ha asociado también con la cualidad de la voz,[15] en el sentido de tipo de tendencias de fonación que subyacen en la pronunciación de un enunciado concreto. Por ello la cualidad de voz puede describirse a partir de *ajustes fonéticos*, especialmente laríngeos.

Una gran parte de las características de la *base de articulación* se ha establecido a partir del contraste de lenguas. Cada individuo, cuando comienza a hablar, aprende a percibir los sonidos y a establecer los *gestos articulatorios* de su lengua materna para emitir esos sonidos que conoce y que son necesarios para transmitir su mensaje. Pero si, al tratar de adquirir una lengua extranjera, no identifica, no percibe adecuadamente los sonidos y desconoce sus características, si el profesor no le sabe mostrar las diferencias y no le ayuda a discriminarlos auditivamente, le será imposible llegar a modificar los *ajustes articulatorios* propios y habituarse a los nuevos que precise hasta llegar a dominarlos. Por otro lado es importante tener en cuenta que cuanto más amplio es el inventario fonemático de una lengua, más flexible es la *base articulatoria* que proporciona al alumno y más ampliamente desarrollados estarán los órganos articulatorios de dichos hablantes para adaptarse a la lengua extranjera.

Vamos a establecer, a continuación, un contraste entre la *base de articulación* del español y la del alemán, que podría servir de apoyo a profesores que precisen enseñar la pronunciación del español a germano-hablantes[16]. No hablaremos de una sola *base* sino de cuatro tipos de *bases de articulación* que están concatenadas, para así poder recoger con ello lo relativo a los principios de fonación de cada lengua, a los propiamente articulatorios, a los referidos a la tensión muscular general, como propiedad en las emisiones en cada una de las lenguas y, por último, a los prosódicos, rítmicos o melódicos que se determinan en función de las características específicas de la energía potencial de un idioma. Existen lenguas con mayor ámbito de energía que otras. En cualquier caso, las lenguas con *acento de intensidad* utilizan mayor energía que las que poseen *acento tonal*.

1. Base de articulación fonatoria

1.1. La fonación en español y en alemán

La corriente de aire es de tipo *egresivo* en ambas lenguas, es decir, proviene de los pulmones. El español posee una fonación modal, con la laringe en posición neutra y sin

14. El concepto de *base de articulación* viene refrendado no sólo por las observaciones un tanto impresionistas de algunos fonetistas sino también por un conjunto de datos acústicos que, en lo relativo al español podemos encontrar en Gil Fernández (2006 y 2007). Para otras lenguas, cfr. Eisen (2001), Gick *et al.* (2004), Wilson (2006).
15. La calidad de voz en las lenguas tonales se asocia a menudo a un tono específico (Maddieson y Hess 1987; Laver 1994: 477).
16. Como complemento a este trabajo puede consultarse el contraste que realicé entre sonidos de ambas lenguas para su aplicación a la enseñanza del español (Puigvert 2000).

descenso ni elevación marcados; todos sus sonidos son pulmonares. La mayor parte de los sonidos del alemán son pulmonares, si bien cuenta también con procesos glotales, producidos con la corriente de aire generada en la laringe y que surgen para señalar los límites de palabra y de sílaba. Consisten en un movimiento ascendente de la laringe que comprime el aire en la faringe y en la cavidad oral a causa del cierre de la glotis y de una posterior apertura repentina o abrupta de las cuerdas vocales. Cabe destacar una mayor fuerza espiratoria de los pulmones a la cavidad bucal del alemán respecto al español, lo que contribuye a la concentración de energía precisamente en esa parte anterior de la boca.

1.2. La acción de los repliegues o cuerdas vocales divide los sonidos de ambas lenguas en sordos y sonoros.

En español no se produce el cierre total de las cuerdas vocales, y la abertura de la glotis tiene lugar sólo por la aproximación de éstas. Su *ataque vocálico*[17] es suave y favorece el enlace silábico de la vocal con los sonidos que la preceden. Por el contrario, en alemán, el *ataque vocálico* es duro y dificulta dicho enlace. Efectivamente, como hemos visto en el apartado anterior, las cuerdas vocales pueden producir un cierre al tensarse, aproximarse la una a la otra y rozarse, tras lo cual tiene lugar una explosión de aire a través de abertura de la glotis. Además el alemán cuenta con unos procesos de ensordecimiento de las oclusivas sonoras en inicio de palabra, que no se produce en español, y que redunda en ese objetivo de marcar el límite de palabra.

1.3. Posición de la úvula

En ambas lenguas el comportamiento de la úvula es semejante, por lo que los sonidos se dividen en orales y oronasales. En las dos lenguas la mayoría de los sonidos son orales[18]. En los nasales existe una nasalización leve y poco constante.

1.4. El VOT (*Voice Onset Time*)

Es el lapso de tiempo entre la explosión e inicio de la vibración de las cuerdas vocales en las consonantes oclusivas. En general la duración del VOT aumenta a medida que la oclusión se desplaza hacia la parte posterior del tracto vocal. Tanto en español como en alemán, el VOT será, por lo general, negativo en las consonantes sonoras y, o en las sordas[19]. En las oclusivas sordas aspiradas del alemán, el VOT es positivo.[20] Todo esto obedece a una cierta sincronización de los movimientos articulatorios.

17. Se denomina *ataque vocálico* al inicio de la vibración de las cuerdas vocales.
18. En los orales el velo del paladar se eleva y arrastra en su movimiento a la úvula. Con la úvula en posición levantada, adherida a la pared faríngea, se impide la salida del aire por la nariz y, en consecuencia, todo el aire escapa por la boca. En los oronasales el velo del paladar desciende, la úvula está, por tanto, en posición caída, algo separada de la pared faríngea pero sin llegar a establecer oclusión en la cavidad oral; de este modo el aire escapa en buena parte por la nariz y algo por la boca.
19. El español sólo cuenta con sonidos oclusivos sordos no aspirados, mientras que el alemán los posee no aspirados en interior de palabra y aspirados al comienzo, otra vez como modo de señalar el comienzo de palabra.
20. VOT o, la sonoridad o vibración de las cuerdas vocales comienza en el momento de la explosión; VOT negativo, la sonoridad empieza antes de la explosión; VOT positivo, la sonoridad comienza después de que se haya producido la explosión.

1.5. La cualidad de voz[21]

Viene determinada por una serie de *ajustes laríngeos*, *supralaríngeos, musculares* y *velofaríngeos* que todavía resultan hoy en día difíciles de precisar con exactitud en las diferentes lenguas[22].

2. Base de articulación propiamente dicha

2.1. Grado de abertura maxilar

En español existe un desplazamiento mandibular vertical marcado, con tres grados principales en los que se sitúan las vocales españolas. El movimiento de la mandíbula en alemán es también vertical, pero ofrece más diferencias de grado de ángulo mandibular por su mayor variedad de timbres vocálicos.

2.2. El grado de abertura de los labios

Es variable, si bien en ninguna de las dos lenguas llega al cierre de la fila de los dientes, como puede suceder, por ejemplo, en ruso.

2.3. Posición articulatoria de los labios

En español hay poca acción labial en las velares, porque está relacionada con la retracción de la lengua. En alemán, existe una importante protrusión[23] de los labios en las vocales velares y no está relacionada con la retracción lingual. Dicho redondeamiento es más marcado en las variantes del sur de Alemania; por el contrario, en las zonas del centro existe tendencia hacia la retracción de la lengua y a una articulación laxa. También la palatal fricativa sorda [ʃ] y la africada [tʃ] ofrecen en alemán una protrusión de los labios, pero menos marcada que en las vocales.

2.4. Posición y actividad de la lengua

Existe una considerable actividad del ápice de la lengua en español, especialmente en la vibrante múltiple. En alemán la posición de la lengua está adelantada en la articulación vocálica debido al contacto del ápice de la lengua con los incisivos inferiores; por ello, incluso en las vocales con mayor protrusión, queda la lengua algo avanzada, si bien, en los dialectos centrales, como se ha dicho en el apartado anterior, se observa tendencia a desplazarse hacia atrás y a una articulación más laxa.[24] Aparte de ello, existe en alemán una relación entre cualidad y cantidad en las vocales: las flojas son abiertas y breves; las tensas, cerradas y largas[25]; distinción que no existe en español.

21. Cfr. Laver (1980), para quien el término *cualidad vocal* abarca tanto el nivel laríngeo como el supraglótico.
22. No existen todavía trabajos definitivos que permitan determinar la existencia de claras diferencias en este ámbito entre las lenguas.
23. Protrusión = abocinamiento de los labios o redondeamiento labial.
24. Para más ampliación, cfr. Górka (1977), Hakkarainen (1995).
25. Esta diferencia afecta muy especialmente a las vocales de abertura media /e/, /o/.

En cuanto a la posición del posdorso de la lengua, cabe señalar que se eleva en más ocasiones en alemán, pues lo hace en sus sonidos consonánticos [ʃ], [ʒ], [ʧ], [dʒ], [j], [k], [g], [ŋ] y en [ʧ], [k], [g], [ɣ], [x], en español. Por otro lado, en ambas lenguas los canales de salida del aire son el oral, el oronasal, el central y el lateral.

3. La tensión muscular general

Es también una propiedad caracterizadora de la emisión de las lenguas. Dicha tensión puede ser concebida como el intervalo de tiempo que los órganos pasan en una posición distante de la *posición neutra*. La interrelación entre los diferentes *ajustes articulatorios* ya nos ha permitido referirnos a ella de uno u otro modo. Especificaremos aquí algunos aspectos, por cuanto en el aprendizaje de una lengua extranjera resulta imprescindible conocer el grado de tensión con que han de ser producidos los sonidos. Por lo general el español se caracteriza por una pronunciación clara, limpia y nítida, lo cual supone una tensión creciente de los repliegues vocálicos durante la emisión de las vocales que, a su vez, permite percibir con claridad el timbre incluso de las glides de los diptongos. De otro lado, en alemán la importante fuerza espiratoria del aire, de la que ya se ha hablado[26], favorece el adelantamiento articulatorio de las vocales y la tensión en la articulación de las consonantes, lo que se refleja en la aspiración de las oclusivas u obstruyentes sordas principalmente cuando se encuentran en posición inicial ante vocal tónica, pero también en posición final de palabra o de sílaba. En las vocales se aprecia en el *golpe glotal* [27]y en la protrusión labial de las vocales posteriores[28]. Asimismo, la fuerza espiratoria del alemán facilita el intenso grado de fricación o de fricción audible de las fricativas sordas, y desempeña un papel fundamental en los movimientos abruptos de los órganos articulatorios.

4. Base articulatoria prosódica o rítmica

Debido a la complejidad de este punto, nos limitamos aquí a esbozar algunas cuestiones. La base articulatoria prosódica viene determinada por el potencial de energía de cada lengua. El alcance de la energía puede observarse en la intensidad con que son articuladas las sílabas y se manifiesta muy especialmente en la *cima silábica*.

Sílaba alemana		**Sílaba española**	
Grado de energía			
Inicial	Final	Inicial	Final
Duración			

Figura 2

En la figura 2 se comprueba cómo el inicio de sílaba en alemán es breve y fuerte, mientras que después se mantiene una energía semejante hasta el final de la sílaba.

26. Cfr. 1.1.
27. El *golpe glotal* es la interrupción del flujo de aire pulmonar en la glotis por cierre abrupto de las cuerdas vocales.
28. Redondeamiento propio también de ciertas consonantes (cfr. 2.3)

Efectivamente, en alemán se llega a la cima silábica en el primer tercio de la sílaba, mientras que, en español, la cima se inicia pronto y va descendiendo la tensión hacia el final de la sílaba. Las combinaciones posibles de segmentos en sílabas dentro de un sistema fonológico difieren de una lengua a otra, como se ve en la Figura 3, donde se expone un cuadro con las principales combinaciones silábicas en ambas lenguas[29].

Estructura de la sílaba española:	Estructura de la sílaba alemana:
V	**V**
VV	**CV**
CV	**VC**
CVV	**CCV**
CVVV	**VCC**
CCV	**CVC**
CCVV	**CVCC**
VC	**CCVC**
VCC	**CCVCC**
VVC	**CCCVC**
CVC	**CCCVCC**
CVCC	**CCCVCCC**
CVVVC	**CVCCCCC**

Figura 3

En las dos lenguas el acento es de intensidad y libre, porque puede aparecer en cualquier posición, lo cual facilita la percepción del acento del español a los germano-hablantes.

La simple comprobación de las diferencias entre las estructuras silábicas de estas dos lenguas nos permite confirmar que el español y el alemán poseen dos tipos de ritmo distintos. Si siguiésemos la tipología tradicionalmente aceptada desde Pike (1945), categorizaríamos el español como lengua de ritmo silábicamente acompasado, y el del alemán como acentualmente acompasado[30], pero además, a las lenguas de compás acentual les caracteriza una mayor variedad de tipos silábicos con predominio de estructuras más complejas, de tal manera que las sílabas complejas suelen ser acentuadas y las simples, inacentuadas. En cambio, en las lenguas de compás silábico, predominan las sílabas abiertas y la posición del acento no altera el ritmo.

Otros aspectos que desempeñan un papel importante en el ritmo son los procesos de *asimilación*. Funcionan en ambas lenguas y, sin embargo, mientras en el español la mayor parte son de tipo regresivo o anticipatorio de las características del sonido siguiente (aunque existe el progresivo), en el alemán ocurre al contrario, impera el tipo progresivo, es decir, de asimilación al sonido precedente (si bien hay ejemplos de regresivo). Ello influye de forma clara en el diferente conjunto

29. En español el número de sílabas abiertas o libres gira en torno al 70%, mientras que en alemán, las sílabas cerradas o trabadas suponen un 63% (Delattre 1965).
30. Significa que en español el ritmo es *isosilábico*; todas sus sílabas ofrecen una duración semejante. En alemán, sin embargo, las vocales acentuadas tienden a aparecer a intervalos regulares; es lo que se denomina *isocronía acentual*.

de *ajustes articulatorios* que conforman la *coarticulación*[31], a los que se verán sometidos los sonidos en la secuencia hablada en función de los otros adyacentes (Ohala y Feder 1994).

Las lenguas de compás acentual se caracterizan por una mayor variedad de tipos silábicos, de estructura más compleja, mientras en las lenguas de compás silábico predominan las sílabas abiertas. Asimismo, la estructura silábica y el acento muestran una fuerte tendencia a reforzarse mutuamente en las lenguas de compás acentual, es decir, las sílabas complejas suelen ser acentuadas y las sílabas simples inacentuadas.

En este trabajo se ha tratado de demostrar que si el profesor de español como lengua extranjera contara, como recurso, con la descripción de la *base de articulación* de la lengua materna de su alumno, podría mejorar considerablemente su percepción del origen de los errores de pronunciación que éste pudiera cometer y podría orientar el material de corrección fonética en la dirección adecuada para que realmente resultase eficaz.

Referencias Bibliográficas

DELATTRE, P. (1965): *Comparing the Prosodic Features of English, German, Spanish and French,* Heidelberg: Julius Groos Verlag.

GICK, B., WILSON, I., KOCH, K. y COOK, C. (2004): "Language-Specific Articulatory Settings: Evidence from Inter-Utterance Rest Position", *Phonetica,* 61, 220-233.

GIL FERNÁNDEZ, J. (2006): "Implicaciones fonológicas de la base de articulación", *Filología y lingüística: estudios ofrecidos a Antonio Quilis*, Volumen 1, Valladolid: CSIC-UNED, 219-252.

GIL FERNÁNDEZ, J. (2007): *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*, Madrid: Arco/Libros.

GÓRKA, J. (1977): "Die einwirkung der muttersprachlichen Artikulationsbasis auf die deutsche Aussprache polnischer Sprecher", *Linguistische Studien*, Berlin: Reihe A – Arbeitsberichte, 37, 14-41.

HAKKARAINEN, H. J. (1995): *Phonetik des Deutschen*, München: Fink.

HÁLA, B. (1957): "The Slavonic Languages", L. Kaiser (ed.), *Manual of Phonetics*, Amsterdam: North-Holland, 303–311.

HARDCASTLE, W. (1976): *Physiology of speech production*, London: Academic Press.

HONIKMAN, B. (1964): "Articulatory Settings", D. Abercrombie *et al.* (ed.), *In Honour of Daniel Jones,* London: Longman, 73-84.

JENNER, B. (2001): "Genealogies of articulatory settings: Genealogies of an idea", *Historiographia Linguistica,* 28, 1:2, 121–141

KEDROVA, G. Y., ZAKHAROV, L. M., PIROGOV, Y. A. y ANISIMOV, N. V. (2006): "Contrastive study of the MRI representation of Russian vowel articulation (against French, German and Korean analogues)", *Proceedings of the 33rd International Acoustical Conference - EAA Symposium Acoustics,* Štrbské Pleso, Slovakia, 33-36.

KELZ, H.P. (1971): "Articulatory Basis and Second Language Teaching", *Phonetica,* 24, 4, 193-211.

KONDO, Y. (2001): "Prosody-based approach to English pronunciation teaching", *Tsuda Review*, 46 November, 165–190.

31. Excepto en la diferente dirección de la *asimilación*, coincide la clase de asimilación en ambas: asimilaciones a la sonoridad, al modo o al lugar de articulación, a la nasalización, a la labialización, a la palatalización, a la velarización.

LAVER, J. (1978): "The Concept of Articulatory Settings: an Historical Survey", *Historiographia Lingüística*, 5, 1-2, 1-14.
LAVER, J. (1980): *The Phonetic Description of Voice Quality*, Cambridge: Cambridge University Press.
LAVER, J. (1994): *Principles of Phonetics,* Cambridge: Cambridge University Press.
MADDIESON, I. y HESS, S. (1987): "The effect on Fo of the linguistic use of phonation type", *Working Papers in Phonetics,* 67, UCLA, 112-118.
OHALA, J. J. y FEDER, D. (1994): "Listeners' identification of speech sounds is influenced by adjacent <restored> phonemes", *Phonetica,* 51, 111-118.
PEI, M. (1966): *How to learn languages and what languages to learn,* New York: Harper & Row Publishers.
PIKE, K. L. (1945): *The Intonation of American English,* Arbor, Michigan: University of Michigan Publications.
PUIGVERT OCAL, A. (2000): "Fonética contrastiva español/alemán, español/inglés, español/francés y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación española", *Carabela*, 49, 17-37.
QUILIS, A. (1999): "Estructura silábica y base de articulación", E. Forastieri Braschi, J. Cardona, H. López Morales y A. Morales de Walters (coords.), *Estudios de lingüística hispánica: homenaje a María Vaquero,* Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, 462-465 .
SCHAEFFLER, S. (2008): "Exploring language-specific articulatory settings in L2 speakers. An introduction to the concept", Invited presentation at the *3rd Annual SLRU Symposium on Bilingualism and Second-Language Acquisition,* Edinburgh, UK.
SCHERER, W. (1868): *Zur Geschichte der deutschen Sprache,* Berlin: Franz Duncker. (New ed. by Kurt R. Jankowsky with an Introduction and a bibliography, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1995.)
SCHRÖER, M. M. A. (1884): *Über den Unterricht in der Aussprache des Englischen*, Berlin: Springer.
SCHOURUP, L. C. (1981): "The Basis of Articulation", *Working Papers in Linguistics* 25:1–13. Columbus, Ohio: Ohio State University,
SCHOURUP, L. C. (1982): *Common discourse particles in English conversation,* New York: Garland.
SIEVERS, E. (1876): *Grundzüge der Lautphysiologie*. Leipzig: Breitkopf & Härtel (2ª ed. rev., 1881).
SIEVERS, E. (1893): *Grundzüge der Phonetik*. 3ª ed. Leipzig: Breitkopf & Härtel (5ª ed., 1901).
SWEET, H. (1890): *A Primer of Phonetics*, Oxford: Clarendon Press.
TECHMER, F. (1880): *Phonetik: Zur vergleichenden Physiologie der Stimme und Sprache,* Leipzig: Wilhelm Engelmann.
VIËTOR, W. (1887): *Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Französischen mRücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrerpraxis,* Heilbronn: Henninger.
WILSON, I. (2006): *Articulatory settings of French and English monolingual and bilingual speakers,* PhD dissertation, Columbia, University of British Columbia. <http://circle.ubc.ca/handle/2429/18418> [Consulta: 21/09/2014].

La reformulación como estrategia lingüística en clase de principiantes de ELE en Gabón

Mercè Pujol Berché
Université Paris Ouest Nanterre La Défense,
EA 369 Etudes Romanes

Elvire Schummer
Université Paris Ouest Nanterre La Défense,
EA 369 Etudes Romanes

Introducción

Plantearse el papel que se le da al alumno de secundaria en la enseñanza obligatoria en Gabón es indagar sobre cómo se pretende que sea el aprendizaje de dicho alumno en clases en las que el profesor sigue siendo el que transmite conocimientos, el que guía el proceso, el que propone modelos de lengua, el que programa los contenidos en función de los objetivos establecidos por la instancia educativa nacional y el que evalúa. Es, en definitiva, intentar averiguar si, a pesar de la masificación de las aulas y de la prominencia de una concepción conductista de la enseñanza, fundamentada en el estudio de las reglas gramaticales como base de cualquier aprendizaje, se les brinda a los alumnos contextos en los cuales se les considera activos de su propio proceso de adquisición y se les da pautas para llevarlos hacia la apropiación de la lengua española.

La finalidad de nuestra contribución es definir el papel del alumno en las clases de español lengua extranjera (ELE) para principiantes en Gabón. A partir de las observaciones de dos clases de 4ème (equivalente a 2º de Enseñanza Secundaria Obligatoria), intentaremos describir cómo, a partir siempre de la guía del profesor, se sitúa al alumno en su propio proceso de aprendizaje. Deseamos, por lo tanto, poner de manifiesto qué hace el alumno, a partir de lo propuesto por el docente, para que lo "ya dicho" incida en su proceso de aprendizaje.

En la primera parte mencionaremos brevemente el contexto sociolingüístico y educativo propio de Gabón lo que nos permitirá, en la segunda parte, exponer cómo a partir de los años ochenta se elaboró una secuenciación de lo que debía ser una clase de lengua extranjera, propuesta que sigue estando vigente en la actualidad. En la tercera parte, describiremos qué papeles se le otorga al aprendiente en las directrices ministeriales y en los programas. Nos detendremos, en la cuarta parte, en algunos aspectos relevantes de los estudios llevados a cabo sobre la interacción en el aula. Después de presentar los datos, en la quinta y última parte discutiremos con la ayuda de ejemplos sobre el papel del alumno en su proceso de memorización y de apropiación. Nuestros resultados nos indican que, a pesar de la voluntad institucional de dar un mayor espacio de autonomía al dicente, el tipo de interacción en el aula es casi siempre unidireccional, del docente al alumnado. Pondremos en evidencia que el objetivo lingüístico –códi-

go- es el más importante durante el primer año de aprendizaje como así lo obligan las instrucciones educativas. Para alcanzarlo, el alumno interviene a petición del profesor, para completar un enunciado, dar una regla gramatical y repetir lo dicho (de forma gramaticalmente correcta).

1. Contexto sociolingüístico y educativo

Gabón (país africano de tradición francófona) que obtuvo su independencia de Francia en 1960 sigue un modelo educativo de herencia colonial. Un sistema en que las lenguas vernáculas (lenguas nacionales y maternas de buena parte de los alumnos) están presentes pero de forma latente puesto que no pueden utilizarse en clase, siendo de este modo silenciadas e ignoradas (Mbadinga Mbadinga & Pujol Berché 2014). El francés es a la vez única lengua oficial, única lengua de la escuela, lengua de intercomprensión entre las diferentes etnias del país y se impone cada vez más como lengua materna. Al igual que el sistema educativo francés, en la enseñanza reglada, dos lenguas extranjeras son obligatorias: el español es la segunda de ellas, su enseñanza empieza en el curso de 4ème (14-15 años, lo que corresponde al segundo curso de la ESO en España). La enseñanza/aprendizaje de las diferentes lenguas –francés, inglés y español- no se realiza de manera integrada, a pesar de un paisaje sociolingüístico multilingüe.

En Gabón la enseñanza/aprendizaje de la lengua española tiene objetivos fijados por el Ministerio de educación nacional[1]. Las directrices del Ministerio señalan tres tipos de objetivos que deben alcanzarse: el lingüístico, el cultural y el comunicacional, aunque en el primer año de aprendizaje de la lengua sólo se exigen los dos primeros. El objetivo lingüístico se refiere a la adquisición del código: la fonología, la ortografía, el léxico y la gramática. El objetivo cultural se refiere a lo que podríamos llamar a la vez aspectos culturales e históricos. Ambos ámbitos –lingüístico y cultural- ofrecen al alumno una autonomía relativa de expresión oral y escrita incluso le permite orientarse y entender el mundo hispánico e hispanoamericano contemporáneos.

A estos dos objetivos se añadió posteriormente un tercero, el "objetivo comunicacional"[2], centrado en las prácticas de comunicación y en lo que llamaríamos las funciones comunicativas. La finalidad de dicho objetivo, siempre según los documentos ministeriales, es poder interpretar, extrapolar y transponer lo estudiado a otras situaciones, generar discusión y debate, favorecer la toma la palabra y las prácticas comunicativas. El alumno adquiere así una competencia que da cuenta de su dominio de la lengua[3]. Podemos poner en evidencia por lo tanto que, a pesar de la innovación que representa el objetivo de comunicación, se separa el código de la comunicación de forma cronológica (uno antes y otra después) y todo parece indicar que, bajo esta concepción de la lengua y del aprendizaje, la bifocalización en el sentido de Bange (1992) está postergada.

1. Véanse también los acuerdos de cooperación cultural firmados entre Gabón y España el 9 de noviembre de 1977 que contienen 13 artículos que estipulan las relaciones culturales entre ambos países.
2. Carta de orientación de la enseñanza aprendizaje de español en Gabón, septiembre de 1995.
3. Estos tres objetivos están definidos en "El Maestro", *Boletín de enlace de español*, Ministerio de la Educación Nacional, n°9, Libreville, Junio de 2002, p.11. Programmes du second cycle, p. 2.

2. Elaboración de un marco secuencial de clase

Según Eyeang "hasta 1983, la enseñanza del español en Gabón se basaba sólo sobre los conocimientos de los profesores, [...] Los contenidos de los manuales [...] servían de programas. En esa fecha, la preocupación de las autoridades fue subsanar el vacío institucional elaborando un marco único y riguroso, al cual debían someterse los profesores[4]" (1992: 34). Ello significa que antes de ese momento, los libros eran los únicos que servían de guía de enseñanza para los profesores. Frente a una ausencia institucional, las autoridades ministeriales decidieron establecer un marco único y riguroso que debía ser seguido por todos los docentes, y que fue designado como el "método del I.P.N. (Instituto pedagógico nacional)"[5], un plan de referencia con recomendaciones para cada curso, cuyo objetivo era dar a los alumnos elementos indispensables para la comprensión de los textos presentados en clase[6].

El esquema de dicho método proponía renovar las estructuras existentes. A partir de ese momento, el esquema de una clase era y sigue siendo en la actualidad (treinta años después) un esquema compuesto de cuatro fases diferenciadas:

a) Una fase de repaso (control) de los conocimientos transmitidos anteriormente.
b) Una fase de presentación de vocabulario y de utilización de nuevas estructuras.
c) Una fase de explotación con comentario de texto, preguntas de paráfrasis e interpretación.
d) Una fase de fijación o fase escrita.

Esta forma de proceder concierne mucho más a lo que llaman la explicación de texto que, siguiendo el modelo francés, es la actividad más frecuente en las clases de lengua española en Gabón.

Aparte de estas recomendaciones sobre el desarrollo de la clase de lengua, se propone una serie de rutinas que hay que seguir en cada una de las sesiones de clase y que se puede observar en el cuadro número 1, donde figura de forma resumida la secuenciación de una clase de lengua española.

Cuadro 1

Secuenciación de una clase según el "método del IPN"

Etapas	**Actividad de explicación de texto**
1ª fase	**Escritura de la fecha en la pizarra**
2ª fase	**Repaso** Es un control de los conocimientos de los alumnos para saber lo que han retenido de la última clase. Se puede hacer oralmente o por escrito con cuadernos abiertos o cerrados.

4. Nuestra traducción.
5. Este método fue preconizado por textos oficiales sobre la pedagogía del español. Apareció en la circular n°77-065 del 14/02/77 (B.O. n°7 del 24/02/77), la circular n°77-158 del 28/04/77 (B.O. n°22 Bis del 09/06/77), en la circular n°77-161 del 29/04/77 (B.O. n°22 del 09/06/77).
6. Ministère de l'Education Nationale, "el Maestro", Libreville, Bulletin de liaison des professeurs d'espagnol, n°4, Mars 1987, p. 3-4.

3ª fase	**Explicación de texto: presentación** Permite abordar el vocabulario del texto, reutilizar las estructuras por parte de los alumnos y elaborar un cuadro léxico: substantivos, adjetivos, adverbios, verbos, etc.
4ª fase	**Explotación del texto** Permite a los alumnos hacer el comentario del texto y contestar a las preguntas de paráfrasis de análisis y de interpretación planteadas por el profesor.
5ª fase	**Fijación o fase escrita** Se acaban las explicaciones y el profesor empieza a escribir en la pizarra. Los alumnos sacan sus cuadernos para tomar apuntes de lo que aparece en la pizarra.

Este "método del I.P.N." constituye el único acercamiento posible a la enseñanza/aprendizaje del español en Gabón, y, aunque no obligatorio, sigue siendo el más utilizado en la explicación de texto y en otras actividades de clase.

3. El rol del alumno en la enseñanza gabonesa

El boletín titulado *El maestro* es la publicación que estipula los roles del maestro y de los alumnos. Así al consultar el boletín de 2002[7] conseguimos reunir elementos que permiten determinar el rol del profesor y a partir de éste, el del alumno. Las definiciones encontradas tienen puntos comunes con las que existen en el repertorio propuesto por Berthoud y Py (1993), así como en el de Tardif (1997) en los que se define al profesor como un pensador (el que activa el dispositivo de adquisición del aprendiente), un mediador y un entrenador. Según el consejero pedagógico Omanda[8] "[hay que] variar tanto las metodologías como las formas de socialización. De esta forma, se sacará mayor provecho de sus aprendientes que no tienen siempre los mismos estilos de aprendizaje. Estas habilidades conciernen a los tradicionales ámbitos taxonómicos: cognitivo, psicomotor y afectivo" (2002: 31[9]). A través de este rol atribuido al profesor ("pensador") se define el rol del alumno. Así pues, los dos primeros ámbitos: cognitivo (conocimiento) y psicomotor (funciones psíquicas y motrices) designan a los alumnos como aquellos que deben conocer las reglas y las estructuras expuestas por el profesor. Los alumnos deben ser capaces de reproducir y ordenar elementos y estructuras; de captar el sentido de las expresiones y de las estructuras. En el tercer ámbito, que es afectivo, las actividades expuestas por los profesores tienen como objetivo suscitar en el dicente la toma de conciencia del fenómeno estudiado y su deseo de mejorar continuamente sus competencias. Se le da, por lo tanto, al profesor un "rol de entrenador" (Omanda, 2002: 34), es decir es aquel que prepara, enseña, "adiestra" e instruye al alumno para que éste practique la lengua española.

4. La interacción en clase

Los trabajos sobre la interacción en clase, basados en parte, en el análisis conversacional, son numerosos. En dichos estudios se considera que el aula es una comunidad

7. No disponemos de informaciones sobre boletines posteriores que definan el papel del profesor y del alumno.
8. «Les activités d'explication de texte», in Ministère de l'Éduction Nationale, *El Maestro*: bulletin de liaison d'espagnol, n°9. Libreville: département d'espagnol, 2002 pp. 31-39.
9. Nuestra traducción.

de prácticas o un ecosistema en el sentido de Pallotti (1996). La interacción en el aula se caracteriza entre otras cosas porque tiene una orientación institucional de enseñar y las diferentes interacciones están orientadas hacia tal propósito. En ellas, se pueden observar diferentes modalidades de participación, así como los papeles dados a los profesores y a los alumnos. Entre los papeles otorgados al primero, podemos encontrar el de la gestión de la participación, la transmisión de saberes, la evaluación, etc. Según el tipo de interacción dada, podemos, a través del análisis de la interacción, saber qué papel se le atribuye al alumno e intuir el tipo de aprendizaje que tal tipo de interacción conlleva. Como bien dicen Moore y Nussbaum, "el análisis interaccional permite detectar hasta qué punto se considera al alumno como actor de su aprendizaje o bien como un mero receptor de contenidos" (2013: 47).

Más allá de la muy conocida IRC: iniciación del docente, reacción del alumno y comentario del docente, autores como Erikson (1982) diferencian entre la estructura de la tarea académica y la participación social, es lo que él designa como el entorno de la tarea. La observación en el aula permite asimismo poner en evidencia los formatos interactivos a través de los cuales se infiere la teoría de aprendizaje del profesor y, como consecuencia, el tipo de aprendizaje que se le propone al alumno: repetición, reflexión, inferencia, inducción, deducción, etc. Por su parte Breen (1989) propone la construcción colectiva del sentido en los diferentes formatos interactivos en particular y en el aula en general.

5. Datos y análisis

Para la presente comunicación hemos analizado dos observaciones de dos clases de 4ème[10], primer curso en que se imparte español como segunda lengua extranjera a razón de 3 horas semanales. Las dos observaciones de una duración de 38mn30s (4H) y 1h19mn59s (4M9) cada una de ellas, de dos profesoras diferentes, han sido transcritas íntegramente mediante el programa ELAN[11]. En las dos clases observadas -4H y 4M9-, la primera de lengua con 50 alumnos y la segunda de civilización con 38[12], ambas profesoras siguen la secuenciación propuesta por el IPN. En el cuadro número 2 podemos observar el desarrollo de ambas sesiones de clase. En la clase 4H no hay presentación de texto ni explotación del mismo puesto que la finalidad de la sesión es el aprendizaje de reglas de uso de los verbos *ser* y *estar*. En la clase de 4M9 tampoco hay un texto de partida puesto que la profesora había pedido en la clase anterior que los alumnos prepararan por grupos una serie de preguntas relacionadas con la división político-administrativa de España. De ahí que tengamos dos sesiones de clase compuestas de 4 fases y no de 5 como propuesto en el IPN.

10. **Estas dos observaciones de clase forman parte del corpus recogido en el marco de la tesis doctoral dirigida por M. Pujol,** de E. Ntsaga titulada: *Les interactions en classe d'espagnol langue étrangère: les productions verbales des enseignants/apprenants en classe de 4e et terminale dans un Lycée de Libreville. Étude comparative*. Lo que se analiza en la presente contribución no forma parte del trabajo de tesis.

11. **ELAN es un software profesional indispensable para la creación de las anotaciones complejas sobre datos de vídeo y** audio. Fuente: http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/.

12. **El número de alumnos en una clase es relativamente elevado pudiendo llegar a los setenta. Dicho número varía a lo largo** del curso escolar debido al importante índice de abstencionismo. Otra característica de la clase gabonesa es la elevada edad de los alumnos, a pesar de cursar 4° curso, la media de edad es de 16 años y medio.

No hay indicaciones ministeriales sobre las actividades lingüísticas o los procedimientos de trabajo en grupos como las que hemos podido observar. A pesar de ello, las profesoras intentan respetar cierto orden que permita a los alumnos seguir la clase de español sin muchas dificultades. En la clase 4H el aprendizaje propuesto se declina por la respuesta a las preguntas formuladas por la profesora, se trata de actividades memorísticas sobre en qué casos se utiliza *ser* y en qué otros *estar*. Luego se incide en la concordancia entre sujeto y verbo. La sesión finaliza con la escritura recapitulativa de las reglas en la pizarra (la profesora) y la copia exacta en los cuadernos (los alumnos).

En la clase 4M9 el reparto previo de tareas de búsqueda de información en 5 grupos diferentes sobre las comunidades autónomas españolas tiene como consecuencia una organización espacial de los alumnos distinta de la observada en la clase de 4H. Aunque los pupitres siguen alineados paralelamente delante de la pizarra, los alumnos que forman parte de los cinco grupos elegidos están sentados formando medio círculo. La participación de los alumnos es, por lo tanto, mayor, aunque siguen contestando previa solicitud verbal, visual o gestual de la profesora. Transmiten al resto de la clase lo que han encontrado, y se anota en los cuadernos. La gramática sigue estando presente puesto que en la fase de repaso la profesora pregunta sobre la conjugación de ciertos verbos irregulares. Desde el punto de vista de los contenidos, su transmisión es diferente, al menos para los alumnos de los cinco grupos, ya que gracias a su participación van co-construyéndolos.

Cuadro 2

Desarrollo de dos clases de principiantes en Gabón

Fases de la clase	**4H: clase de lengua**	**4M9: clase de civilización**
1ª fase: fecha	Un alumno escribe la fecha en la pizarra.	Nadie escribe la fecha en la pizarra
2ª fase: repaso	***Ser* y *estar*** Los alumnos deben ser capaces de hacer la diferencia entre el uso de ambos verbos	**Presente de subjuntivo de verbos irregulares** Los alumnos deben ser capaces de conjugar dichos verbos irregulares
3ª fase: presentación	**El plural de *ser* y *estar*** Permitir a los alumnos que comprendan la concordancia entre el sujeto y el verbo. Ejemplos y ejercicios de comprensión y de memorización	**Civilización de España** Los alumnos forman de nuevo los grupos de trabajo del curso anterior según los temas propuestos por la profesora. El curso depende del contenido de las investigaciones de cada grupo. El objetivo es favorecer lo cultural.
4ª fase: apuntes	**Tomar notas en los cuadernos** Toman apuntes, diversos alumnos escriben en la pizarra, la profesora revisa si lo apuntado en las libretas es correcto o no.	**Tomar notas en los cuadernos** Los alumnos contestan a las preguntas de la profesora al tiempo que toman notas en sus cuadernos.

Detengámonos ahora en algunos fragmentos de las observaciones efectuadas. En el ejemplo número 1 observamos cómo la profesora 4M9 (ENS) y ciertos alumnos (ENI) van

verbalizando a lo largo de la sesión observada, la tarea que cada uno de los cinco grupos ha tenido que preparar en casa y que deben presentar durante la clase. Se trata pues de recordar los temas en cuestión, lo que se hace conjuntamente por la profesora y los alumnos que han preparado los 5 temas: "la presentación de España, el sistema político de España, las fechas importantes de España, los idiomas de España y la subdivisión territorial de España".

Ejemplo número 1 4M9[13]

C95 ENS (.) la presentación deee España
C99 ENI (.) el sistema político de España
C104 ENI (.) subdivisión territorial de España
C113 ENS los idiomas deee España
C116 ENI (..) las fechas importantes de España

El ejemplo número 2 corresponde a la fase del repaso que debe permitir a los alumnos evaluar el contenido de los conocimientos adquiridos. Esta etapa es una ocasión para preguntar sobre lo entendido y para establecer cierta interacción. La profesora pregunta claramente sobre lo expuesto en la clase anterior y sobre lo que debe ser aprendido. Uno de los alumnos empieza contestando -EL 1 (..)nosot, nosotros- pero enseguida la profesora lo retoma para continuar la frase iniciada por él. En el siguiente turno de palabra, el mismo alumno enuncia lo que se ha hecho, ante lo cual la profesora hace una evaluación de lo dicho -(.)muy bien (.)- y repite enfatizando –subjuntivooo- lo dicho anteriormente por el alumno para significar a la totalidad de los alumnos su importancia. Para ir más allá de la simple enunciación de lo trabajado en clase, la profesora pide un ejemplo como ilustración y para controlar que los alumnos saben lo que es un verbo irregular y saben conjugarlo en presente de subjuntivo. Dicho de otra forma, mediante sus intervenciones y la entonación de una de ellas, la profesora transmite a los alumnos qué es lo que hay que saber -la conjugación del presente de subjuntivo de los verbos irregulares- y cómo -"aplicación"- solicitando un ejemplo.

Ejemplo número 2 (4M9)

C2 ENS (.)¿Qué hemos estudiado durante la última clase?\
C3 EL 1 (..)nosot, nosotros
C4 ENS (.)hemos estudiado
C5 EL 1 (.)nosotros hemos estudiado los verbos irregulares de- del subjuntivo presente
C6 ENS (.)muy bien (.) Durante la última clase nosotros hemos estudiado los
C7 ENS verbos irregulares del subjuntivooo presente (.) ¿Quién me puede citar
C8 ENS un verbo del subjuntivo presente?\
C9 ENS (.)un ejemplo del verbo irregulaaar del subjuntivo presente.
C10 EL 2 (..)decir
C11 ENS (.)Decir. ¿Cómo se conjuga decir al subjuntivo presente?/
C12 ENS (5s)¿Cómo se conjuga decir al subjuntivo presente? Hay que hablar en
C13 ENS voz alta.

13. Las convenciones de transcripción han sido simplificadas: ENS: maestra. ENI: alumno. Cx: número del turno de palabra en la transcripción. (.) pausa menos de 1 segundos. ?\ interrogación con entonación baja. (..) pausa entre 1 y 5 segundos. ?/ interrogación con entonación alta. (5s) pausa más de 5 segundos. Texto- interrupción, ruptura. Texto= solapamiento. #texto# cambio de lengua. ((F) texto) intensidad fuerte. ***** ruido interno o externo

En el ejemplo número 3 la profesora gestiona la clase con sus intervenciones, explicita a los alumnos el comportamiento a seguir -(.) silencio- y el rol que atribuye a aquellos que han preparado los temas fuera de clase -(..) yo hago la pregunta a los miembros del grupo- y el rol atribuido al resto de la clase -(.) todo el mundo escucha la pregunta-; se trata de lo que Erickson (op.cit.) designa como participación social. Para cerciorarse de que todos han entendido cómo se desarrollará la clase (gestión de las intervenciones), su pregunta en la segunda parte del turno de palabra -**¿Comprendéis?- va dirigida a contro**lar dicho funcionamiento. Se ve claramente que quien dirige es la profesora y que los alumnos deben tener un rol "relativamente pasivo" en cuanto a intervenciones (silencio).

Ejemplo número 3 4M9

C73 ENS	(.) silencio (..) yo hago la pregunta a los miembros del grupo (.) todo el mundo escucha laaa pregunta; ¿Comprendéis?
C74 TLC	sí señora
C75 ENS	(..) primer grupo (..) ¿Cuál es la primera pregunta? (.)¿Dónde se sitúa España? (.)¿En qué continente del mundo se sitúa España? (.)¿En qué continente del mundo se sitúa España? (..) ¿En qué continente de, del mundo se sitúa España?
C76 ENI	xxxxx
C77 EL 6	España se sitúa España se sitúa en Europa.
C78 ENS	(5s) España se sitúa en- (.)Europa
C79 QE	Europa

Ciertamente la profesora toma mucho la palabra, pero las repeticiones o las reformulaciones -del turno 75- con sus consecuentes pausas constituyen una buena estrategia para transmitir a los alumnos lo que ella desea que hagan o que respondan. Muchas investigaciones, Gülich & Kotschi (1983), Faraco (2002), Berthoud & Kilcher (2006), han puesto de manifiesto que el habla del profesor –*teacher talk*- es repetitivo como si la repetición para el aprendizaje permitiera la fijación de los mecanismos lingüísticos estudiados.

El ejemplo número 4 corresponde a la fase del final del curso. No es una fase escrita (o de resumen) puesto que los alumnos toman notas durante el desarrollo de la clase. Se trata de una fase conclusiva que permite a la profesora anunciar el final del curso utilizando el conector francés plurifuncional "voilà". La profesora se da cuenta del esfuerzo que se pide a los alumnos para recordar todo lo expuesto -(.) Habéis retenido mucho sobre España ¿No? (.)-, pero al mismo tiempo con una actitud muy positiva, les incita a utilizar el español o al menos a hablar sobre lo presentado sobre España -(..) ¿Todo el mundo puede hablar de España a los menores en casa? (.)- a su alrededor -à ses petits frères du primaire-. El cambio de cógido no es sino una incitación a hablar de lo expuesto en clase fuera de ella. Los alumnos contestan de manera positiva -(.) Sí (.) Sí. Esta fase podría ser para ellos una ocasión de hacer preguntas sobre lo que no se ha entendido pero el tiempo es insuficiente.

Ejemplo número 4 (4M9)

C778 ENS	(33s) #Voilà# Continuamos durante la próxima clase por las fechas. **(..)** ¿Está bien?/

C779 TLC (.) Sí
C780 ENS (.) Habéis retenido mucho sobre España ¿No?
C781 TLC (.) Sí
C782 ENS (.) esta mañana, muchas cosas ¿No? (.) Podéis hablar, podéis hablar de España a vuestros hermanos menores ¿No? #Vous pouvez leur parler de l›Espagne?#
C783 ENI (.) Sí
C784 ENS (.) #Qui est capable de parler de l›Espagne maintenant à ses petits frères du primaire?#
C785 QE (.) #moi#
C786 ENS (..) ¿Todo el mundo puede hablar de España a los menores en casa?
C787 QE (.) Sí
C788 ENS (.) Presentar la política, el territorio, las lenguas, las comunidades bilingües, el rey
C789 ENI las fechas importantes
C790 ENS (..) Bueno (.) Continuamos (..) el heu miércoles

En los ejemplos número 5 y 6, sacados de la observación de la clase de lengua (4H), se trata de lo que podríamos llamar práctica (los llamados ejercicios de aplicación en la tradición francesa) de los verbos *ser* y *estar* en las personas del plural yendo a un nuevo paradigma, el del sujeto con sustantivos y adjetivos: turnos 93 al 95 -(.)Hum, la formación del- ENS: =-plural= QE: =-plural= ENS: El plural de los nombres, de los adjetivos-. Observamos cómo uno de los alumnos lo repite en el turno 94.

Los ejemplos en los cuales se van desgranando sustantivos en singular y en plural son interesantes porque no los da únicamente la profesora, sino que se realizan interactivamente entre ella y los alumnos. En esta secuencia, la docente, gracias al prolongamiento consonántico y a la primera persona del plural del verbo -(.) vamos a practicar otra vez ser y estar pero añadiendo elll- invita a los alumnos a intervenir libremente en su discurso- =plural=- con la finalidad de que sean activos e implicarlos en el desarrollo de la clase. Los diferentes marcadores de evaluación (bien, muy bien), de transición (entonces), de explicación (significa) y de conclusión (veis que) son otras tantas incitaciones a la participación. En los turnos siguientes, va incluyendo a toda la clase (TLC) y mediante el uso del marcador de transición "entonces" y el truncamiento de las palabras -los- profe- expli-, la maestra va atribuyendo ese rol activo a los alumnos, dando además la regla de la concordancia entre el sujeto y el verbo en el último turnos 130 -(5s) Veis que cuando pasamos al plural, el artículo se / transforma, el nombre sustantivo se transforma, el verbo / también porque no podemos decir, los profesores explica-. Es un claro ejemplo de co-construcción de la regla con la intervención de todos (o de algunos) alumnos guiados por la maestra. La forma verbal –Veis- ilustra la forma como al mismo tiempo que va enunciando la regla gramatical, incluye a los alumnos en la reflexión y los hace participar en su propio aprendizaje. Es asimismo esta pequeña secuencia la que se escribirá en la pizarra y en los cuadernos con la finalidad de que sea estudiada y aprendida por los dicentes.

Ejemplo número 5 (4H)

A91 ENS: (..) Bien. Entonces, Hoy- (.) vamos a practicar otra vez ser y estar pero añadiendo elll =plural=.
A92 QE: =plural=
A93 ENS: (.)Hum, la formación del- =-plural=
A94 QE: =-plural=
A95 ENS: El plural de los nombres, de los adjetivos.

Ejemplo número 6 (4H)

A108 ENS: Plural significa que ya no es una #personne# (..) Y luego
A109 ENI: profesor
A110 QE: profesores
A111 EL5: (..) los profesor explica la lección.
A112 ENS: (..) ¿Está correcto?/
A113 TLC: ((F) ¡No!)
A114 ENS: (.) Entonces, los-
A115 TLC: ((F) Profesores)
A116 ENS: Los profe-
A117 TLC: -sores
A118 ENS: Bien.
A130 ENS: (5s) Veis que cuando pasamos al plural, el artículo se transforma, el nombre sustantivo se transforma, el verbo también porque no podemos decir, los profesores explica.

El ejemplo número 7 muestra las diferentes funciones de las intervenciones de la profesora: unas sirven para gestionar la intervención de los alumnos -(.)Un voluntario. (..) A ver.- otras para animarlos a participar -¡Vamos!-, otras para mantener el orden y la disciplina -Aquí no habláis mucho #hein# chicas-, otras para definir el comportamiento a seguir por parte de los alumnos para que se respete la intervención de cada uno -(..) ¿Quién habla? Es ella ¿No? ¡Dejadla hablar!- y otras para explicitar la tarea -Si hay una- un error, luego vais a corregir -. Queda claro que los alumnos pueden intervenir pero no en desorden. En esta fase la profesora determina la regla de conducta que se puede resumir de la manera siguiente: el que quiere hablar, sea para contestar a las preguntas, sea para expresarse, debe levantar la mano. Los alumnos deben estar atentos -Los demás escuchan. La vamos a escuchar. Te escuchamos- y pueden hacer propuestas si es necesario -Si hay una- un error, luego vais a corregir-. Aunque la gramática siga ocupando el máximo lugar, la participación de los alumnos en la formulación de la regla no está excluida.

Ejemplo número 7 (4H)

A95 ENS: (..) Si pasamos esta frase en plural ¿Qué vamos a decir? (.) Un voluntario. Aquí no habláis mucho #hein# chicas. Sí. A ver, esta frase en plural. (..) No oralmente. Quédate en tu lugar. Los demás escuchan. (..) A ver. ¡Vamos!
A96 EL4: (..) *****xxxxxxxxx las, los-*****

A97 ENS: ¿Quién está hablando?\ (..) La, los- (..) ¿Quién habla? Es ella ¿No? ¡Dejadla hablar! La vamos a escuchar. Si hay una- un error, luego vais a corregir. ¡Vale! Te escuchamos.

En ambas clases (4H y 4M9), la distribución de las mesas, todas ellas paralelas a la pizarra, así como el elevado número de alumnos (50), no facilita el desarrollo de la clase, sin embargo hemos visto cómo la participación de los alumnos es posible.

6. Conclusiones

Nuestros datos indican que ambas profesoras siguen las instrucciones y recomendaciones oficiales del IPN en cuanto al desarrollo de las sesiones (etapa de repaso y fase conclusiva de escritura de los contenidos). Un segundo aspecto es que el trabajo de preparación de la sesión (4M9) influye sobre la forma de aprender de los alumnos: por una parte la distribución en grupo (y no en filas frente a la pizarra) de los alumnos participantes ofrece a toda la clase la posibilidad de que otras personas diferentes a la profesora transmitan conocimientos y, por otra parte, no se trata de "simples receptores de conocimientos" sino de personas activas que han buscado dichas informaciones. Otro aspecto fundamental que hemos puesto en evidencia en la clase de civilización, es que se incita a los alumnos a que los contenidos curriculares sean reutilizados fuera del contexto escolar, aunque sólo sea de forma enciclopédica.

Puesto que según las instrucciones oficiales, el objetivo a alcanzar es el lingüístico, en las sesiones de clase observadas ocupa un lugar preponderante la gramática en sentido estricto de la frase gramaticalmente bien construida y de las reglas que la rigen. Hemos observado un movimiento constante entre la explicitación de la regla, la ejemplificación de la misma y los ejercicios de aplicación. El elevado número de alumnos en clase y la concepción de la enseñanza como transmisión de contenidos no ayudan a que haya diferentes contextos de aprendizaje para que unos alumnos puedan ayudar a otros sirviéndoles de andamio. En efecto, el profesor sigue siendo el que gestiona las intervenciones de los alumnos, lo que ocasiona una interacción de tipo unidireccional. Su manera de guiar a los alumnos, de incitarles a participar y de distribuir la palabra obedece ante todo a su preocupación por lo lingüístico. Retomando lo propuesto por las recomendaciones de los consejeros de educación, podríamos decir que se incide sobre todo en el desarrollo cognitivo del alumno (frente al psicomotor o al afectivo). El principal papel del alumno es el de estar en clase atento a lo que dice el profesor y a contestar a sus elicitaciones. Es un receptor de conocimientos, sean lingüísticos, sean culturales, conocimientos cuyo rastro aparece en sus cuadernos. A pesar de esta concepción algo restrictiva, hemos podido observar secuencias en las cuales profesora y alumnos construyen conjuntamente los conocimientos lingüísticos.

Referencias Bibliograficas

BANGE, P. (1992): «**À** propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », Acquisition et interaction en langue **étrangère**, *1*.

BERTHOUD, A-C & PY, B. (1993): *Des linguistes et des enseignants : Maîtrises et acquisition des langues secondes,* Berne : Peter Lang.

BERTHOUD, I. ; KILCHER, H. (2006) : « Répétition et paraphrase : étude développementale chez les enfants de 4 à 8 ans», La linguistique [en ligne] Cairn.info 2 vol. 42, p. 99-113. http://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2006-2-page-99.htm [Consulta: 17/9/2014]

BREEN, M. (1989): «The evaluation cycle for language learning», en JOHNSON, R.K., *The second language currículum,* Cambridge: Cambridge University Press, p. 187-206.

ERICKSON, F. (1982): « Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons », en WILKINSON, L.C., *Communicating in the classroom.* Nueva York: Academic Press, p. 153-181.

EYEANG, E. (1992): *Aperçu sur l'enseignement/Apprentissage de l'espagnol au Gabon : les instructions officielles et leurs applications pédagogiques*. Memoria de DEA: Université de Grenoble3.

FARACO, M. (2002): « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Aile revue n°16. http://aile.Revues.org/document788.html. [Consulta: 17/9/2014]

GÜLICH, E. ; KOTSHI, T. (1987): « Les actes de reformulation dans la consultation La dame de Caluire », in BANGE, P. *L'analyse des interactions verbales, la dame de Caluire*. Berne : Peter Lang. http://aile.revues.org/4875. [Consulta: 17/9/2014]

MBADINGA MBADINGA, A-M & PUJOL BERCHÉ, M. (2014): « Paysage ethnolinguistique de la classe : réflexions sur le plurilinguisme et la compétence plurilingue en Afrique francophone. Le cas du Gabon », Comunicación presentada en el Congreso Internacional sobre *Politique et idéologies en didactique des langues : acteurs et discours*, Paris : INALCO.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2002) : *El Maestro* : bulletin de liaison d'espagnol, *n°9*. Libreville, département d'espagnol.

MOORE, E. & NUSSBAUM, L. (2013): "La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas", *Textos de Didáctica de la Lenguay la Literatura, 63*, p. 43-50.

PALLOTI, G. (1996): « Towards an ecology of second language acquisition: SLA as a socialization process»,en KELLERMAN, E.; WELTENS, B.; BONGAERTS, T. (eds.): *Proceedings of EUROSLA 6.* Amsterdam: VU Uitgeverij (Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 55),p. 121-134.

TARDIF, J. (1997): *L'enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Paris : Editions Logiques.

Las preferencias de los estudiantes universitarios en Francia con respecto a profesores nativos/no-nativos de español lengua extranjera

Noemi Rámila Díaz[1]
Université Paris Ouest-Nanterre La Défense

Nuestra propuesta es una contribución al estudio de las actitudes y opiniones de estudiantes de español como lengua extranjera con respecto a PNE, PNNE. Nuestro estudio tiene lugar en una universidad francesa, donde 78 estudiantes del programa de Lenguas Aplicadas han rellenado un cuestionario. Se han analizado las opiniones de los estudiantes no sólo con respecto a la enseñanza de la comunicación oral, el vocabulario, la gramática, la cultura o la producción escrita, además de las estrategias de aprendizaje, sino también las actitudes hacia la lengua y la cultura dependiendo de si los profesores son nativos o no de la lengua meta.

Los resultados muestran que en general los estudiantes prefieren profesores nativos. Sin embargo, los resultados son dispares en las áreas de la comunicación oral, las estrategias y la enseñanza de la cultura. Además, las categorías de profesores no parecen influir en la actitud de los estudiantes hacia la lengua hispánica.

1. Introducción

Hoy en día, como resultado de tendencias globales, las universidades de todo el mundo abren programas en los que incluyen lenguas internacionales. En Europa además, la Comisión Europea promueve el estudio de idiomas con el objetivo de que los ciudadanos europeos sean multilingües. En este escenario, el debate profesor nativo, profesor no-nativo cobra una importancia especial. Por ejemplo, en Francia, donde hasta el Tratado de Maastricht los profesores de lengua no-nativos no podían optar a las oposiciones de la Education Nacionale, este debate cobra más fuerza.

El estado actual de la investigación muestra que el tema profesores nativos/ no-nativos está de actualidad, aunque la mayoría de los estudios se centra en los profesores (Medgyes 1994; Árva y Medgyes 2000; Llurda 2004, 2005; Moussu y Llurda 2008). Las percepciones de los alumnos son cada vez más estudiadas, si bien los estudios se refieren sobre todo al idioma inglés (Lasagabaster y Sierra, 2002, 2005; Madrid Fernández y Pérez Cañado 2004; Moussu y Braine 2006; Cheung y Braine 2007; Chit Cheong 2009). Más concretamente, los estudios que se centran en las opiniones de los alumnos con respecto a los profesores nativos/no-nativos de español (PNE/PNNE) lengua extranjera son relativamente escasos (Callahan 2006; Hertel y Sunderman 2009; Miranda Barrios 2011). Nuestro análisis quiere ser una contribución a este campo de estudio y tiene dos objetivos

1. Noemi Rámila Díaz realiza un doctorado bajo la dirección de Mme. Mercè Pujol en la Université Paris Ouest-Nanterre La Défense

precisos: 1) explorar cuáles son las preferencias de los estudiantes universitarios en Francia (Bretaña), con respecto a la enseñanza realizada por PNE o PNNE; 2) descubrir si el nivel de estudios influye en las preferencias de los estudiantes. Hay estudios que muestran que los estudiantes parecen preferir un tipo u otro de profesor dependiendo de la materia. A modo de ejemplo, en la mayoría de los estudios los resultados indican que los alumnos se inclinan por PNNE cuando se trata de la gramática (ver por ejemplo: Mahboob 2004; Lasagabaster y Sierra 2005) y los profesores nativos serían preferidos para la enseñanza del vocabulario (Chit Cheong 2009; Mahboob 2004; Lasagabaster y Sierra 2005).

Basándonos en los resultados de estudios anteriores (por ejemplo: Mahboob 2004; Lasagabaster y Sierra 2005; Chit Cheong 2009) hemos elaborado dos hipótesis. La primera es que los estudiantes universitarios preferirán un tipo de profesor dependiendo de la materia de estudio. Los PNE serán preferidos para la enseñanza de la oralidad (ejercicios orales y de comprensión), la pronunciación, el vocabulario y la cultura. Las preferencias hacia los PNNE estarán en relación con la gramática y las estrategias de aprendizaje. Finalmente, con respecto a la categoría LOS DOS, a pesar de no haber sido estudiada en la literatura, nuestra hipótesis es que los alumnos la elegirán en relación con áreas que han obtenido resultados dispares en la literatura como la cultura (Hertel y Sunderman 2009).

Nuestra segunda hipótesis se centra en la competencia de los estudiantes. Algunos estudios indican que los estudiantes de más nivel parecen apreciar más a los PNNE (Hertel y Sunderman 2009). Así nuestra hipótesis supone que cuanto más avanzados sean los estudiantes, menos distinción harán entre las categorías de profesores.

Nuestro estudio va dirigido también a apoyar la máxima de Árva y Medgyes (2000: 358) en la que promulgan que la base para emplear profesores debe ser su cualificación y no su lengua materna.

2. Profesores nativos, profesores no-nativos

2.1. La dicotomía Profesores Nativos/No-Nativos

Algunos autores apuntan que uno de los presupuestos implícitos en este tipo de análisis es que se da por hecho que existen diferencias entre los dos tipos de profesores. Por lo tanto, se impone de alguna manera una clarificación de este concepto, aunque este estudio no tiene por objetivo el esclarecer la veracidad de tal afirmación.

Según Moussu y Llurda (2008: 15), el debate profesor nativo/no-nativo se demoraría hasta los años 80 y 90 como resultado de la creencia de que el hablante nativo es la única "reliable source of linguistic data" (Chomsky 1965, citado por Moussu y Llurda 2008: 315). Así, Paikeday fue uno de los primeros académicos en trabajar en la dicotomía añadiendo que el hablante nativo era un constructo que existía solamente en la mente de los lingüistas (1985:12). Paikeday sugiere el cambio de término "nativo" por el el "proficient user" en 1985. Siguiendo esta línea, otros autores han sugerido diferentes nomenclaturas como por ejemplo la de "expert speaker" (Rampton 1990) o "L2 user" (Cook 1999). Sin embargo, fuera de consideraciones más o menos teóricas, para Medgyes (2001: 429)

la principal razón de la utilización de esta categorización estaría ligada al hecho de que "most teachers, as well as their students, do come from either English-speaking or non-English-speaking countries". En este artículo utilizaremos la dicotomía Profesor Nativo de Español/Profesor No-Nativo de Español (PNE/PNNE) en referencia a los diferentes orígenes de los profesores, sin tener en cuenta su nivel de lengua o incluso su identidad lingüística, pues es bajo esta nomenclatura que aparecen en las estadísticas oficiales.

2.2. PNE y PNNE en Francia

Tradicionalmente hasta el año 1992, los profesores que trabajaban para el sistema público de educación francés debían tener la nacionalidad francesa. Con el tratado de Maastricht el sistema se abre y a partir de la sesión de 1993 con la aplicación del artículo 5 bis de la ley n° 83-634 del 13 de julio de 1983 añadido por la ley n° 91-175 del 26 de julio de 1993 sobre los derechos y obligaciones de los funcionarios, los diferentes concursos acogen a profesores venidos de los países de la Comunidad Económica Europea. A nivel de profesorado, esta apertura fue considerada como una amenaza, pues se esperaba el advenimiento en masa de profesores nativos (Derivry-Plard 2004:50). A pesar de la reticencia inicial, el número de profesores extranjeros que decide trabajar en el país no llega a cumplir estas expectativas. La llegada de estos trabajadores tendrá una consecuencia inesperada en los estudios estadísticos anuales de la Education Nationale: la creación de la categoría "profesores nativos" para distinguirlos de los nacionales franceses. En este estudio nos apoyaremos en esta categorización.

Para poder trabajar en el sistema de la Education Nationale con un contrato de funcionario, los profesores deben pasar una oposición, bien el concurso para ser profesor en collège, el CAPES, o el concurso para serlo en el lycée, la Agrégation. A nivel universitario, el puesto no está sujeto a los concursos sino a la obtención de un doctorado.

Las estadísticas proporcionadas por la Education Nationale son relativas únicamente a los concursos de primaria y secundaria. Los informes anuales de la Education Nationale muestran que los profesores nativos que más se presentan y obtienen los diferentes concursos son los de alemán e italiano. Los profesores de español ostentan el tercer puesto, siendo relativamente numerosos. Por ejemplo, en el año 2001, los profesores nativos de italiano que obtuvieron el CAPES fueron un 26% del total de los admitidos, los de alemán y español representaron un 17% y 4% respectivamente (Derivry-Plard 2004: 54).

El número de puestos para los dos concursos ha ido disminuyendo con el tiempo entre los años 2003 y 2012. Si en 2003 se ofertaron 10.745 puestos para el CAPES y 3000 para la Agrégation, en el año 2012, se convocan 1.000 puestos menos para la Agrégation y 6.000 menos para el CAPES. A partir del año 2013 y a consecuencia de la escasez de profesorado, la Administración Pública francesa abre 12.435 puestos, 10 632 para los concursos externos y 1.803 para los internos, lo que significa un aumento de +23% de puestos de profesores.

A efectos de enseñanza de lengua, nuestro estudio tiene como objetivo conocer las opiniones de los alumnos con respecto a los dos tipos de profesores. En el apartado siguiente, daremos cuenta de los resultados de los estudios realizados con alumnos.

2.3. Las preferencias de los alumnos

Aunque las preferencias de los alumnos son un tema frecuente en los estudios comparativos entre tipos de profesores, la mayoría de estos estudios se centran en el idioma inglés. Dada la escasez de estudios de profesores de español, los tomaremos como referencia para comparar los resultados de nuestro análisis.

Las investigaciones hasta la fecha muestran resultados dispares dependiendo del nivel de los alumnos y de las diferentes áreas bajo estudio. Por ejemplo, Lasagabaster y Sierra (2005) encuentran que los alumnos universitarios tienen diferencias de opinión cuando se trata de un tipo u otro de profesor de inglés dependiendo del nivel de estudios: aunque en la universidad prefieren tener un profesor no-nativo de inglés, a nivel de primaria, los resultados no son tan claros. Madrid Fernández y Pérez Cañado (2004) obtienen los mismos resultados en su estudio sobre profesores de inglés y alumnos de todos los niveles: cuanto más alto es el nivel de estudios, más apreciada es la figura del profesor nativo.

Sin embargo, otros análisis muestran que la opinión de los alumnos universitarios con respecto a los profesores no-nativos de inglés sería más positiva cuanto mayor sea el nivel de los alumnos (Moussu y Braine 2006; Cheung y Braine 2007).

En cuanto a la relación entre los profesores y el curso que enseñan, la literatura relativa a los profesores nativos y no-nativos de inglés muestra que en general los alumnos prefieren profesores nativos (Lasagabaster y Sierra 2005). La preferencia hacia los profesores nativos estaría en relación con la enseñanza de la oralidad, como la pronunciación o ejercicios orales, la enseñanza de la cultura y la civilización así como el vocabulario (Chit Cheong 2009; Mahboob 2004; Lasagabaster y Sierra 2005).

Respecto a los profesores no-nativos, ciertos estudios apuntan que serían preferidos para la enseñanza de la gramática (Mahboob 2004; Lasagabaster y Sierra 2005). Los factores personales parecen jugar a favor de los no-nativos, apreciados por ser aprendientes de la lengua meta además de ser percibidos como muy trabajadores (Mahboob 2004). En la literatura también se menciona la importancia de la empatía que sienten los alumnos hacia los profesores no-nativos por compartir la misma cultura (Chit Cheong 2009; Mahboob 2004; Moussu y Braine 2006).

Sin embargo, los resultados de los estudios no son siempre esclarecedores: en el área de los métodos de enseñanza, algunos estudios muestran la preferencia de los alumnos hacia los profesores nativos por sus métodos innovadores (Chit Cheong 2009), mientras que en otros, los métodos de los profesores no-nativos son considerados mejores y más variados (Mahboob 2004).

En el área de las percepciones de los alumnos con relación a profesores de español, Miranda Barrios (2011) en su estudio de las preferencias con respecto a los diferentes acentos (nativo/no-nativo) de profesores de español y francés en Canadá, muestra cómo los 40 estudiantes no sólo preferían que sus profesores tuvieran un acento nativo, sino que pensaban que este acento les ayudaba a mejorar su propia pronunciación. Sin embargo, estos

resultados contrastan con el hecho de que los estudiantes consideraban que su comprensión es igual de difícil con profesores nativos o no. En su parte cualitativa, el estudio muestra que los profesores de español son apreciados por sus características sociolingüísticas como su cultura y también por utilizar menos el inglés (lengua de los estudiantes) en el aula. La asignatura en la que los PNNE son preferidos es en la enseñanza de la gramática.

Callahan (2006) en su estudio de las preferencias de 55 estudiantes internacionales de español como lengua extranjera (31) y de inglés como segunda lengua (24) en una universidad de Estados Unidos, muestra que en general, los estudiantes prefieren profesores nativos. Los estudiantes de español mostraron su preferencia por los PNNE por tener más afinidad con ellos, sentirse más libres al oral, en las áreas de gramática y deletreo (spelling), además de considerarlos más empáticos y comprensivos con el proceso de aprendizaje. Los PNE destacaban en las áreas de la cultura y la pronunciación, aunque los estudiantes decían entender mejor a los PNNE. Ambos grupos de estudiantes coinciden en la afirmación que la cualificación es más importante que la distinción entre nativo/no-nativo.

Hertel y Sunderman (2009) realizan un estudio en EEUU con 292 estudiantes universitarios de tres niveles diferentes: inicial, intermedio y superior. Los investigadores están interesados en saber cuáles son las percepciones de los alumnos en cuanto a tres áreas: conocimiento de los profesores, su habilidad para enseñar y con quién aprenden más. Cada área está dividida en las categorías de vocabulario, pronunciación, cultura y gramática. Los alumnos perciben un mayor conocimiento y habilidad para enseñar de los PNE en las áreas de la pronunciación, vocabulario y en menor medida en la enseñanza de la cultura. La gramática es considerada como el punto más débil de los PNE. Las respuestas de los alumnos apuntan a que aprenden mejor la pronunciación y la cultura con PNE y además están de acuerdo con que son mejores para enseñar esas áreas. Como variables independientes, los autores eligieron el género de los alumnos, el haber tenido un instructor previo que fuera nativo, el nivel de los alumnos y el tener en el momento de la investigación un PNE. La investigación demostró que las variables que influían en las percepciones de los alumnos positivamente hacia los PNE eran el nivel de lengua (cuanto más alto, más positivas eran) y el haber tenido un PNE anteriormente.

3. Datos y metodología

La universidad en la que se ha realizado este estudio se encuentra en la región de Bretaña, en el Oeste de Francia. Nuestro estudio ha sido llevado a cabo entre estudiantes de la License en Langues Etrangères Appliquées (LEA). Esta licenciatura consta de tres años de estudio: el primer año es general para todos los estudiantes y a partir del segundo deben escoger entre las especializaciones de traducción o comercio internacional. La especificidad de esta License reside en que los estudiantes tienen dos lenguas modernas a escoger, aunque la primera lengua debe ser obligatoriamente el inglés. Los estudiantes que han formado parte en este estudio habían escogido como lenguas el inglés y el español.

Los datos para el presente estudio se recogieron mediante un cuestionario pasado a 78 estudiantes, es decir 26 de cada año de License, que se rellenó durante el tiempo

de clase. Este cuestionario contenía dos secciones: una sección de preguntas de orden sociológico y otra sección de 11 afirmaciones relativas a las opiniones de los estudiantes con respecto a los PNE/PNNE. A modo de respuestas los alumnos tenían que escoger entre tres opciones: Profesores Nativos, Profesores No-Nativos, Los Dos. La opción LOS DOS fue añadida porque algunos autores afirman que es una alternativa a explorar (Medgyes 1994, Lasagabaster y Sierra 2005). A los estudiantes se les especificó que la categoría LOS DOS englobaba la opción "cualquiera de los dos tipos de profesores".

Nuestra investigación se efectuó en el departamento LEA, más específicamente en la sección de Español LEA. El departamento cuenta con 20 profesores de español, de los que 11 son PNE y 9 son PNNE. Entre los profesores nativos encontramos profesores de origen español (8) y otros de origen latino-americano (3).

En cuanto al análisis, nos centraremos en un análisis estadístico descriptivo por porcentajes ya que consideramos que es el que mejor se adapta a nuestro cuestionario.

4. Resultados y discusión

Los resultados del cuestionario muestran que cuando los alumnos tienen que elegir entre un tipo u otro de profesor en general, prefieren un PNE (L1, 58%, L2 85%, L3, 65%). Uno de los resultados más esclarecedores, como veremos a continuación, es que la categoría PNNE no es preferida para ninguna de las áreas de estudio por ninguno de los grupos de estudiantes.

En la tabla siguiente (tabla 1), se muestran los resultados de las diferentes materias analizadas con respecto a las preferencias de los estudiantes en cuanto a PNE/PNNE:

	L1			L2			L3		
	PNNE	DOS	PNE	PNNE	DOS	PNE	PNNE	DOS	PNE
Gramática	23%	50%	27%	19%	42%	38%	23%	38%	38%
Vocabulario	12%	27%	62%	0%	31%	69%	4%	27%	69%
Pronunciación	0%	12%	88%	4%	8%	88%	0%	19%	81%
Comprensión	4%	46%	50%	0%	35%	65%	4%	62%	35%
Lectura	0%	35%	65%	0%	27%	73%	0%	31%	69%
Oral	0%	27%	73%	0%	4%	96%	0%	35%	65%
Estrategias	15%	73%	12%	8%	54%	38%	15%	54%	31%
Cultura	0%	42%	58%	4%	46%	50%	0%	54%	46%

Tabla 1: resultados en porcentaje de las preferencias de los alumnos de L1, L2 y L3

Los alumnos de primer año no hacen distinción entre las dos categorías de profesores en las áreas de gramática y estrategias, escogiendo la categoría LOS DOS mayorita-

riamente. Estos alumnos prefieren a los PNE para las áreas de vocabulario, comprensión, todo lo relacionado con la oralidad, lectura y cultura.

En segundo año, los estudiantes no tienen preferencia en ningún área por los PNNE. Además, no hacen apenas distinción entre las categorías PNE o LOS DOS para las áreas de gramática o enseñanza de estrategias. Los PNE son preferidos para la pronunciación, la comprensión, la lectura, el vocabulario, los ejercicios orales y enseñanza de la cultura.

En tercer año de Licence, los estudiantes tienen una visión muy igualada en cuanto a la enseñanza de la gramática (PNNE, 27%, PNE, 38%, LOS DOS, 38%). Estos estudiantes parecen preferir a PNE en pronunciación, comprensión, lectura y ejercicios orales. No hacen distinción entre tipos de profesores, inclinándose por la categoría LOS DOS en comprensión, estrategias o cultura.

En general, los alumnos parecen preferir a PNE para pronunciación, lectura y ejercicios orales, lo que concuerda con los resultados de otros autores (Callahan 2006, Miranda-Barrios, 2011, Hertel y Sunderman 2009). Además, los PNE son preferidos también para las enseñanza del vocabulario (Hertel y Sunderman 2009).

En la mayoría de los estudios comentados, los profesores no-nativos destacan por ser apreciados como mejores profesores de gramática (Mahboob 2004; Callahan 2006; Chit Cheong 2009; Hertel y Sunderman 2009). En este estudio los profesores no-nativos de español, no son apreciados como categoría favorita en ninguna de las asignaturas. Sin embargo, pensamos que ello podría ser debido a una transferencia hacia la categoría LOS DOS. Su inclusión en esta categoría indicaría la aceptación de los estudiantes de los dos tipos de profesores por igual.

A los estudiantes les es indiferente el tipo de profesor que enseñe la asignatura (LOS DOS) en las áreas de gramática, estrategias de aprendizaje y de cultura, hecho que contrasta con otros estudios. Por ejemplo los estudiantes en el análisis de Callahan (2006), prefieren a PNE para enseñar la cultura (ver también Mahboob 2004; Lasagabaster y Sierra 2005; Moussu y Braine 2006), aunque el estudio de Hertel y Sunderman (2009) demuestra que la preferencia hacia los PNE en la enseñanza de la cultura no obtiene resultados concluyentes. En cuanto a la gramática, prácticamente todas las investigaciones apuntan a que los estudiantes prefieren profesores no-nativos.

Las respuestas muestran que el tipo de profesor no parece ser importante cuando se trata de la enseñanza de estrategias, pues los alumnos se inclinan por la categoría LOS DOS. Este resultado no está en sintonía con los estudios de otros autores, en los que los alumnos consideran mejores a los profesores no-nativos para enseñar estrategias de aprendizaje (Mahboob 2004).

En la tabla 2 se observan los resultados en porcentajes de las respuestas de los alumnos en cuanto a su actitud a la lengua española dependiendo del tipo de profesor:

	L1	L2	L3
PNNE	0%	0%	0%
LOS DOS	54%	50%	69%
PNE	46%	50%	31%

Tabla 2: resultados en porcentajes de la actitud hacia la lengua española

Como se muestra en la tabla 2, la actitud de los estudiantes con respecto a la lengua meta parece no tener relación con el tipo de profesor. En L1, son más numerosos los estudiantes que responden no tener ninguna preferencia por un tipo u otro de profesor (54% LOS DOS) y en L2 se obtienen resultados similares. En L3 se observa un aumento en favor de la categoría LOS DOS (69%, PNE 31%).

La siguiente tabla (tabla 3) muestra las respuestas hacia la pregunta relacionada con la actitud hacia la cultura española dependiendo de un tipo u otro de profesor:

	L1	L2	L3
NNEST	0%	0%	0%
Both	46%	46%	69%
NEST	54%	54%	31%

Tabla 3: resultados en porcentajes de la actitud hacia la cultura española

Los resultados indican que los estudiantes sienten que su actitud es más positiva cuando se refiere a la cultura española cuando los profesores son nativos. Esta actitud se incrementa además con el nivel (L1, 46%; L2, 46%; L3, 69%).

5. Conclusiones

El presente estudio analiza las preferencias de 78 alumnos universitarios de los tres cursos de la License en LEA (Lenguas Extranjeras Aplicadas) en una universidad francesa situada en Bretaña. El análisis ha tomado como base un cuestionario de 11 afirmaciones donde los alumnos debían escoger entre las categorías PNE, PNNE y LOS DOS.

En base a los resultados, la primera hipótesis que estaba relacionada con la preferencia hacia un tipo de profesor dependiendo de la materia no ha sido confirmada totalmente. Aunque los estudiantes se inclinan por los PNE en las áreas de ejercicios orales, pronunciación, comprensión y vocabulario como previsto, los resultados muestran que los alumnos universitarios prefieren también a los PNE para la lectura, pero no para la enseñanza de la cultura. Además, ha habido una ausencia prácticamente total en las respuestas de los estudiantes en cuanto a la categoría PNNE, inclinándose más

por la categoría LOS DOS. Este hecho no se considera negativo, sino que su interpretación pasa por una falta de distinción entre PNE y PNNE, lo que no deja de ser un resultado positivo para los últimos. Con respecto a la categoría LOS DOS, si las previsiones eran que los alumnos no harían distinción entre los tipos de profesores en la materia de cultura, los resultados muestran que los estudiantes se inclinan por la enseñanza de la gramática y las estrategias, inicialmente adscritas a los PNNE, además de la cultura.

La segunda hipótesis relacionada con la competencia de los alumnos, ha sido confirmada aunque no en todas las asignaturas. En general, cuanto más nivel tienen los estudiantes, más se inclinan hacia LOS DOS.

Entre las limitaciones del estudio nos gustaría destacar el hecho de la pequeña talla de los datos y también el tratamiento puramente cuantitativo, pues algunos autores recomiendan la inclusión de un análisis cualitativo (ver por ejemplo: Lasagabaster y Sierra, 2005) para contrastar los resultados.

Las implicaciones de este estudio son que a pesar de la extendida opinión entre los empleadores de que los estudiantes prefieren profesores nativos, los resultados en general muestran que depende de la materia y del nivel. Por lo tanto, pensamos como Árva y Megyes (2000: 358) que a la hora de la contratación se deberían de primar la cualificación del profesor por encima de sus orígenes.

Referencias Bibliográficas

ÁRVA, V. y MEDGYES, P. (2000): "Native and non-native teachers in the classroom", *System*, 28, 355–372.

CALLAHAN, L. (2006): "Students Perceptions of Native and Non-Native Speaker Language Instructors: A Comparison of ESL and Spanish", *Sintagma,* 18, 19-49

CLARK, E. Y PARAN, E. (2007): "The employability of non-native-speaker teachers of EFL: A UK survey", *System,* 35, 407–430.

CHEUNG, Y. L. y BRAINE, G. (2007): "The attitudes of university students towards non-native speakers English teachers in Hong Kong", *RELC Journal,* 38, 3, 257-277.

CHIT CHEONG, M. S. (2009): "Native or Non-Native? Exploring Hong Kong students' perpectives", *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching,* 4.

COOK, V. (1999): "Going beyond the Native Speaker in Language Teaching", *TESOL Quarterly*, 33, 185-209.

DERIVRY-PLARD, M. (2004) : "Les concours de langue et les enseignants 'natifs'", *Les Langues Modernes*, 4, 48-54.

HERTEL, T. J. Y SUNDERMAN, G. (2009): "Student Attitudes toward Native and Non-Native Language Instructor", *Foreign Language Annals,* 42, 468-482

LASAGABASTER, D. y SIERRA, J. M. (2002): "University students' perceptions of native and non-native speaker teachers of English", *Language Awareness,* 11, 132–142.

LASAGABASTER, D. y SIERRA, J. M. (2005): "The Nativeness Factor: an analysis of students' preferences", *ITL International Journal of Applied Linguistics,* 148: 21-43.

LLURDA, E. (2004): "Non-native-speaker teachers and English as an International Language". *International Journal of Applied Linguistics,* 14, 314–323.

LLURDA, E. (ed.) (2005): *Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession,* New York: Springer.

MADRID FERNÁNDEZ, D. y PÉREZ CAÑADO, M. L. (2004): "Teacher and Student Preferences of Native and Non-Native Foreign Language Teachers", *Porta Linguarum,* 2, 125-138.

MAHBOOB, A. (2004): "Native or Non-Native: What do the Students Think?", L. D. Kamhi-Stern (ed.), *Learning and Teaching from Experience,* Michigan: University of Michigan Press, 121 - 147.

MAHBOOB, A. (2005): "Beyond the Native Speaker in TESOL", *Culture, Context & Communication,* Abu Dhabi: Center of Excellence for Applied Research and Training & The Military Language Institute.

MEDGYES, P. (1994): *The Non-Native Teacher*, London: Macmillan.

MEDGYES, P. (2001): "When the teacher is a non-native speaker", CELCE-MURCIA (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, 3ª ed., Boston: Heinle & Heinle, 415-428.

MIRANDA BARRIOS, C. (2011): "Student attitudes toward their instructor accents in L2 Spanish and French Courses", *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria*, 21, 163-171

MOUSSU, L. y BRAINE, G. (2006): "The Attitudes of ESL Students towards Nonnative English Language Teachers", *TESL Reporter,* 39, 33-47.

MOUSSU, L. y LLURDA, E. (2008): "Non-native English-speaking English language teachers: History and research", *Language Teaching,* 41, 315–348.

RAMPTON, B. (1990): "Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation and inheritance", *ELT Journal,* 44, 2, 97-101.

La programación de unidades didácticas sistémicas a partir de las necesidades textuales en ELE

M.ª Luisa Regueiro Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Una de las tendencias actuales de la didáctica ELE/L2 propone que el diseño de programaciones y cursos se estructure exclusivamente a partir de las necesidades del alumno. Tras el entusiasmo inicial que suscita toda propuesta, conviene asumir una posición de análisis de posibilidades tanto como de limitaciones. Sin negar la importancia de programar considerando las necesidades subjetivas, su focalización exclusiva puede llevar a una situación de permanente cambio poco recomendable para la organización de la actividad en el aula. Considerar al alumno como centro del aprendizaje implica otras necesidades: con integración de principios constructivistas y de la pedagogía sistémica, la programación puede ofrecer una visión holística del *análisis de necesidades* (AN), atendiendo especialmente a las de comprensión y expresión y con tratamiento sistémico de contenidos –lingüísticos, pragmáticos, comunicativos, socioculturales- en torno al texto en géneros concretos[1], mediante unidades didácticas sistémicas. En la *unidad didáctica sistémica* (UDS) necesidades y contenidos están coherente e intrínsecamente relacionados desde un punto de vista cognitivo y lingüístico, y las propiedades del conjunto se definen por su interacción, no por mera yuxtaposición.

La textualidad como centro de la UDS se fundamenta en la hipótesis de que cada tipo textual constituye el eje vertebrador de la comprensión y la producción tanto oral como escrita en ELE/L2, determina un modo específico de abordaje de acuerdo con la intencionalidad comunicativa, presupone el dominio de contenidos también específicos, el desarrollo de las competencias implicadas, y finalmente, de necesidades cognitivas, comunicativas y lingüísticas fundamentales. La selección de contenidos textuales se ajustará a los *condicionantes* sociales, familiares, personales, psicológicos, pedagógicos, epistemológicos y curriculares; las competencias que deseamos desarrollar; los objetivos que queremos cumplir; las estrategias y las técnicas didácticas, las actividades de enseñanza-aprendizaje, los recursos disponibles; y el sistema de evaluación.

1. No existe unanimidad en la definición ni en la delimitación de *texto, tipo textual, textualidad, secuencia prototípica, género*, porque en la realidad no siempre es clara la distinción. A efectos prácticos y tomando en cuenta caracterizaciones fundamentales aunque no coincidentes (Adam 1992, Bernárdez 1982, Calsamiglia y Tusón 2007, Loureda 2003, Sánchez Corral 2002, Van Dijk 1977/1980, 1978/1980, 1983, 2006), nos referimos a la *textualidad* como el constructo teórico que, según su intencionalidad básica -*narración, descripción, exposición, diálogo* y *argumentación*- y sus características predominantes se identifica respectivamente con los *tipos textuales* prototípicos y se concreta en *textos narrativos, descriptivos, expositivos, dialógicos y argumentativos*. Un mismo *texto* puede albergar secuencias textuales diversas –p. ej., descriptivas en textos básicamente narrativos, expositivos, etc.-; pero a efectos didácticos consideraremos la intencionalidad fundamental del texto como unidad expresiva "por medio de la cual se realiza la actividad lingüística en tanto que actividad social-comunicativa" (Regueiro y Sáez 2013b: 46) en géneros diversos.

1. El análisis de necesidades

1.1. Enfoques comunicativos y nocio-funcionales

El *análisis de necesidades* (AN) tiene desde hace décadas presencia en muy diversos campos –profesionales, administrativos, sanitarios, educativos- con implicaciones en la programación de cursos, actividades, organización empresarial, etc. Con demasiada frecuencia el concepto se asocia a *carencias, dificultades, déficit, problemas previos* que se pretenden subsanar. Es como si la polisemia de *necesidad* se limitara a sus acepciones de `carencia´, olvidando que también significa `impulso irresistible que hace que las causas obren infaliblemente en cierto sentido´, y `aquello a lo cual es imposible sustraerse, faltar o resistir´ (RAE 2001: *s. v. necesidad*), que puede aplicarse al conjunto de condicionantes de la programación, que incluyen posibilidades y no solo limitaciones.

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, asociado a la metodología y a los objetivos, el AN cuenta con un precedente bastante lejano, que Castellanos Vega (2010) sitúa en los años 20 del siglo pasado en la India, cuando el profesor de inglés en enseñanza secundaria Michael West se preguntó cómo sus alumnos podrían dominar esa lengua y utilizarla en situaciones posteriores. Sin embargo, no tuvo continuidad hasta que a fines de los 60 y principios de los 70 el desplazamiento de trabajadores en el contexto de la globalización determinó la necesidad de elaborar programas que respondieran a las situaciones comunicativas futuras a las que debían enfrentarse. El proyecto que el Consejo de Europa encarga a un grupo de expertos para la elaboración de un sistema de unidades y créditos (*unit-credit system*) basado en funciones y nociones a partir de necesidades y motivaciones individuales de los alumnos consolida el concepto de AN. Dichas funciones y nociones fueron diseñadas por Richterich (1972) y ampliadas por Van Ek en *The Threshold Level* dos años más tarde, transformándose en la especificación de objetivos de aprendizaje referidos a las situaciones y al nivel de desarrollo que los alumnos desean alcanzar en la LE. En 1978 el AN en LE encontró formulación teórica en Munby (1978), en el período de auge de los enfoques comunicativos:

> John Munby fundamenta [...] su modelo de análisis de necesidades en la naturaleza de la competencia comunicativa de Hymes. No es, consecuentemente, casualidad que la importancia de los análisis de necesidades se manifieste en el momento en que aparecen los enfoques comunicativos, los cuales fueron desplazando poco a poco a los enfoques gramaticales. (Castellanos Vega 2010: 1)

El desplazamiento del enfoque gramatical hacia necesidades comunicativas afianzó su relación con objetivos concretos, igualmente comunicativos. Se inició una etapa de discusión sobre la definición del concepto de *necesidades*, dando lugar a encontradas posiciones. Hutchinson y Waters (1987) y West (1994) incluyen el AN como demandas o exigencias propias de la situación comunicativa meta, de *deficiencias* o *lagunas* (*laks*) según el nivel de competencias y de lo que el alumno sabe, de sus deseos –lo que sienten que necesitan-, de estrategias de aprendizaje que prefieren seguir, de limitaciones por la interferencia de factores externos (Castellanos Vega 2010: 2). Son múl-

tiples las clasificaciones de necesidades -*objetivas/ subjetivas, percibidas/ sentidas, meta/ de aprendizaje*, etc.- pero la concepción más generalmente aceptada es la formulada por Aguirre Beltrán (2004: 648):

> Por análisis de necesidades entendemos, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el conjunto de procedimientos que permite obtener información sobre lo que un alumno o un grupo determinado de alumnos necesita aprender, o bien sobre sus expectativas o preferencias con respecto a un programa previsto.

Aunque el debate terminológico sigue abierto, los enfoques nocio-funcionales y los que sitúan al alumno como centro del aprendizaje suelen coincidir en la distinción entre *necesidades objetivas*, que según Richterich (1972) son las que dependen de las condiciones sociales, del entorno del alumno, de su nivel de competencias y de los objetivos de comunicación en ámbitos diversos; y *subjetivas*, las relacionadas con la esfera cognitiva y afectiva. El enfoque nocional-funcional no supone, en el AN, un cambio de paradigma respecto del comunicativo.

1.2. Enfoque contructivista del aprendizaje

El enfoque constructivista y la pedagogía humanística y sistémica ponen el énfasis en el reconocimiento del alumno como protagonista de su aprendizaje, lo que determina la necesidad de conocer toda una serie de variables que condicionan su implicación y el desarrollo del proceso.

> Considerar las necesidades, expectativas, capacidades, intereses y deseos del alumno, y llevarlo a la reflexión sobre las repercusiones de todo ello en su propio aprendizaje es, desde este punto de vista, el camino más adecuado para conseguir su implicación personal, mantener su motivación y favorecer la continuidad del estudio de la lengua de forma autónoma, en un proceso que se desarrolla como experiencia personal a lo largo de toda la vida. (García- Santa Cecilia 2000/2008: 87)

El constructivismo sociocultural (Vigotski 1934/1995; Luria 1984, 1985; Lantolf 2000, 2002) y el cognitivo (Ausubel 1976, Ausubel *e al.* 1983, Bruner 1988, 1990, 1997)- coinciden en la consideración del aprendiz como sujeto de su propio aprendizaje y en la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje en la actividad verbal humana, porque el conocimiento se construye en la actividad.

> ¿Qué es el constructivismo? Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo –tanto en aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un mero resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano. (Carretero 1993: 20-21)

En sentido constructivista, Williams y Burden (1997/1999) destacan la importancia de considerar el *estilo de aprendizaje* del alumno, dado que cada persona construye su

aprendizaje de modo diferente a partir de sus conocimientos y sus experiencias previas. De ahí que sea tan importante para programar la comprensión de las variables individuales, de las estrategias de aprendizaje de cada alumno; pero a fin de descubrir en ellas posibilidades, no solo carencias.

1.3. Necesidades y condicionantes

Es indudable la importancia del AN, pero trasciende la mera función de suministrar datos para determinar objetivos, como herramienta imprescindible a lo largo de la vida del curso porque permite orientar y modificar los planteamientos iniciales y no se limita a obtener información *sobre,* sino también *de* los alumnos (García Santa-Cecilia 2000/2008) Las *necesidades subjetivas* incluyen factores de naturaleza psicosocial y cognitiva que influyen en el aprendizaje: las cognitivas**,** por la diversidad humana en la construcción del conocimiento, en el procesamiento de la información, en las estrategias que conforman el *estilo de aprendizaje*; las afectivas como deseos, expectativas, todas ellas de no fácil determinación por el gran número de factores condicionantes individuales como edad, personalidad, aptitud, inteligencia, motivación, autoestima, disposición a correr riesgos, reacciones psicológicas y afectivas ante aspectos interpersonales como la ansiedad, la autoconfianza y la tolerancia de la ambigüedad y del error, etc. La realidad de la globalización añade a estos condicionantes el dominio de una L3 e incluso de otras adicionales, sus relaciones interlingüísticas y con la LE/L2 y la LM –proximidad/lejanía de sistemas, etc. -, el estatus de la lengua meta en el contexto sociocultural, etc. El AN está condicionado por otros factores externos que determinan la labor docente, como el proyecto docente del centro y los recursos y materiales disponibles y a veces exigidos (por ej., un manual propio). La suma de factores y necesidades constituyen *condicionantes* fundamentales de nuestra tarea y de nuestra programación didáctica: de naturaleza psicológica, sociológica, lingüística y cultural, interactúan holística y sistémicamente e inciden en el ritmo de crecimiento o de deterioro de la competencia lingüística. "En una dimensión constructivista del aprendizaje, el diseño de la PD exige un análisis detenido de estos factores". (Regueiro 2014: 27), que incluyen, pero no exclusivamente, situaciones-meta de uso, objetivos funcionales, actividades comunicativas y formas lingüísticas.

El conjunto de condicionantes determina, en diverso grado, la necesidad de desarrollo diferencial de la competencia lingüística del aprendiz, sujeto a efectos de mantenimiento, degradación y estabilidad: aprender una LE implica poder mantener los conocimientos adquiridos, porque lo contrario supondría su degradación (Herdina y Jessner 2000). El grado de deterioro depende de la disponibilidad de fuentes de input auténtico y la posibilidad de producir ouput en la lengua meta; y la estabilidad, de su interacción y su activación. De todas las necesidades que unos modelos y otros incluyen en el AN, hay un *condicionante* fundamental que favorece la interacción input-output y que no siempre se tiene en cuenta en su esencial relevancia: el texto, como producto y como proceso en la actividad verbal.

2. El texto como condicionante y las *necesidades* textuales

2.1. Las *necesidades* textuales en la actividad verbal

En la teoría de la actividad verbal, base epistemológica del constructivismo, toda actividad verbal se inicia en una *necesidad,* consiste en una serie de operaciones del *lenguaje interior*, del pensamiento que se inicia precisamente con y por una *necesidad* estrechamente ligada al tipo textual y que conforma su intencionalidad comunicativa básica.

> El lenguaje es producto (*ergon*) y actividad (*energeia*); pero solo percibimos lo emitido, no los procesos previos del lenguaje interior, pensamiento lingüístico. La teoría de la actividad verbal elaborada por Vigotski (1934/1995) y Luria (1984, 1985) y base de la Lingüística del Texto interpreta el lenguaje en el marco de una teoría de la actividad más amplia, como un proceso teleológico que utiliza signos y símbolos y se articula en varias fases: comienza con un motivo y termina con un resultado (*lenguaje exterior*); pero entre ambos extremos, un sistema dinámico de acciones y operaciones que dependen de la situación y pueden modificar el plan inicial, no son perceptibles. (Regueiro 2014: 22)

Internamente, la actividad verbal consta de *acciones* (de carácter psíquico) que se articulan en *operaciones* (de tipo psicofisiológico):

a) Existencia de una *necesidad/interés*.
b) Establecimiento de la finalidad textual: *narrar, describir, exponer, dialogar, argumentar,* etc.
c) Determinación de un *plan de actividad* formado por *acciones* individuales.
d) Realización de *operaciones* específicas para cada acción según el plan prefijado.
e) Dependencia constante de la *situación* en que se lleva a cabo la actividad, para la planificación general, la realización de acciones y su posible modificación en el transcurso de la actividad de acuerdo con la exigencia de cambios que se produzcan en la situación.

Los factores que afectan a la realización de la intención verbal son la lengua en la que se realiza el enunciado y el grado de dominio, el factor funcional-estilístico que determina la elección de medios lingüísticos más adecuados (selección de forma escrita o hablada, dialogal, narrativa, argumentativa, etc., género, etc.); diferencias individuales en experiencia verbal entre los interlocutores, contexto lingüístico verbal; situación. (Bernárdez 1982). El esquema representa el proceso de la *actividad verbal*, perceptible en el producto, el texto, (*lenguaje exterior*) pero con los no perceptibles del *lenguaje interior* (Regueiro 2014: 22):

Tras la expresión del alumno habrá siempre una zona "opaca", ese *lenguaje interior* en la que una *necesidad* lleva a una *finalidad comunicativa* concreta y a un *plan de actividad* que integrará intenciones, pensamiento no verbalizado, el mundo de referencia que le proporciona su propia lengua, diferente del de la LE. Lo único perceptible para el interlocutor son los enunciados textuales y el grado de dominio funcional-estilístico y expresivo de la LE que reflejan. Todo ello exige que el docente sea consciente de la compleja relación lenguaje-pensamiento, entre lo que el alumno piensa y lo que efectivamente puede verbalizar; y que secuencie las actividades de forma adecuada a las funciones cognitivas implicadas en la actividad verbal, de acuerdo con factores y necesidades, algunas de difícil determinación.

2.2. Las *necesidades* textuales

Asociado a la intencionalidad comunicativa del hablante e integrado en el producto, en el lenguaje exterior el texto es condicionante fundamental: determina la necesidad de considerar en la enseñanza-aprendizaje los contenidos lingüísticos, pragmáticos, comunicativos, socioculturales específicos de la textualidad. La estrecha relación entre texto y comprensión lectora, reconocida en diversos estudios (Regueiro 2011), determina que cada tipo textual exija un abordaje lector específico; en la expresión también el texto futuro implica necesidades comunicativas y dominio de contenidos lingüísticos determinados. El texto como proceso y como producto es una unidad sistémica que implica la comprensión y la expresión; el dominio de contenidos pertenecientes a sistemas y subsistemas, a situaciones, a entornos de género, de uso, de temática; y representa, por la doble dimensión de la actividad verbal, la relación de necesidades objetivas y subjetivas integradas en las *necesidades textuales*.

En la perspectiva de la enseñanza centrada en el alumno, Tudor (1996) asigna al texto un papel determinante respecto del AN: permite vincular las intenciones comunicativas con las situaciones en las que puede usarse, identificando los objetivos funcionales y las formas lingüísticas mediante las que se realiza. El género conlleva necesidades textuales específicas de comprensión y producción, que se concretan, p. ej., en textos expositivos (manuales, resúmenes) y expositivo-argumentativos (comunicación, ponencia, trabajos de investigación tutelados, reseñas, artículos, etc.) del español académico (Regueiro y Sáez 2013b); en los narrativos (noticia, reportaje, crónica, etc.) y dialógicos (entrevista) del periodismo; en los descriptivos y argumentativos (guías de viajes, publicidad, etc.) del español del turismo (Moreno García y Tuts 2004); etc. La *necesidad* de comprensión orienta la elección de tipos textuales; por ej., para informarnos acudiremos a un texto informativo, expositivo o expositivo-argumentativo; si deseo leer como actividad verbal placentera, difícilmente escogeré un texto que no sea una novela, un cuento, un poema; etc. Igualmente, si el sujeto desea contar una anécdota, un episodio, en la configuración de la finalidad comunicativa pensará en términos de textualidad narrativa; si elabora un informe, por su carácter expositivo, necesitará expresarse objetivamente, lo que significa un proceso psíquico superior, no espontáneo. No cabe el debate de si estas necesidades textuales son objetivas o subjetivas porque en la actividad verbal se constituyen en el puente entre unas y otras. El texto en su especificidad determina necesidades objetivas, en la medida en que el género y la situación en la que

se manifiesta exigen formas lingüísticas, comunicativas, socioculturales determinadas; y subjetivas, porque cada tipo textual demanda la activación de procesos cognitivos y el desarrollo de competencias orientadas hacia su comprensión y su expresión, oral o escrita; por ej.:

> (...) la habilidad de escribir incluye competencia gramatical (morfología, sintaxis, ortografía) y léxica, pero también el dominio de funciones comunicativas y la capacidad de elaborar textos coherentes. Igualmente, habrá que reflexionar sobre las características del propio texto: no es lo mismo escribir una receta de cocina que un poema (Bordón 2006: 185).

3. La unidad didáctica sistémica en torno al texto

La pedagogía sistémica postula la interacción de todos los sistemas implicados en el aprendizaje, que ya no pueden considerarse "externos" o "internos" porque existen en estrecha, intrínseca relación:

> Cada elemento se puede estudiar de manera aislada, pero solo adquiere significado en la medida que es considerado parte integrante de un todo; por tanto, cualquier estudio de un elemento aislado es parcial, y cualquier elemento puede verse como un sistema que, al mismo tiempo, forma parte de un sistema mayor (Traveset Vilaginés 2007: 18).

La UDS se inspira en este principio y responde al del holismo psicolingüístico, tan presente en el AN: "el conjunto es más que la suma de sus partes" (Herdina y Jessner 2000: 95). En esta perspectiva didáctica, el texto como centro de la UDS integra *sistémicamente* todos los condicionantes y las necesidades textuales con los contenidos, siempre con el alumno como centro. La UDS contribuye al desarrollo de aprendizajes funcionales y significativos, como postula el constructivismo (Regueiro 2014: 47):

> La UDS integra contenidos que conforman también sistemas como el lingüístico en sistemas más amplios de comunicación –la textualidad, las situaciones comunicativas, las macrofunciones, el género–, en el marco del *sistema* de la clase –profesores, alumnos, compañeros y sus relaciones, programación–; pero en la búsqueda de la autonomía del alumno, también en los de comunicación real fuera del aula. Esta interrelación contribuye a que los contenidos adquieran sentido como parte de un todo; lo que se vincula positivamente con los principios constructivistas de *funcionalidad* y *significatividad* de los aprendizajes (Ausubel 1976, Ausubel *et al*. 1983, Bruner 1988, 1997).

El texto como centro de la UDS favorece la construcción de aprendizajes significativos (basados en la comprensión) y que sus contenidos, interdependientes, se refuercen recíprocamente, adquieran sentido y funcionalidad. A modo de ejemplo, el siguiente esquema representa posibles vinculaciones de los contenidos de la UDS centrada en el texto, en torno al cual se estructuran y refuerzan los lingüísticos característicos de dicha textualidad y los procesos cognitivos implicados en su comprensión y en su expresión, por la diferenciación cognitiva que implica cada tipo textual. Sus cuatro módulos suponen esta relación, en la que se integran transversalmente los textos literarios y los de referencia cultural. Las flechas representan vinculaciones y sinergias positivas

(`acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales´, RAE 2001: *s. v. sinergia*) entre los contenidos textuales.

Uno de los principios de la actividad verbal en la perspectiva constructivista es la diferenciación de las funciones psíquicas superiores que demanda la comprensión de cada tipo textual, con diversos grados de complejidad:

> La intelección de un texto descriptivo, narrativo, aclaratorio o literario (psicológico), sitúa a quien lo percibe ante tareas muy diferentes, y exige una profundidad de análisis totalmente distinta. Para la percepción del lenguaje descriptivo es suficiente entender el significado directo de las frases (complicadas por la interpretación del contexto habitual); en el lenguaje narrativo tiene mucha mayor importancia la asimilación del contexto general; en un texto explicativo (científico) la intelección del contexto general es sólo la etapa inicial que ha de pasar a la confrontación con los distintos componentes, a la correlación entre los mismos y al desciframiento del sentido general o de la ley general, cuya argumentación o ilustración reside en los hechos citados en la información. (Luria 1985: 100)

Consecuentemente, la estrecha relación entre texto y comprensión lectora aconseja que cada UDS incluya modalidades de lectura[2] adecuadas al tipo textual, y a sus condicionantes y necesidades. Sin afán de exhaustividad, se presentan algunos de los contenidos que la UDS debería considerar como respuesta a las necesidades específicas de comprensión y expresión de cada tipo textual.

3.1. Texto narrativo

Los diversos textos narrativos implican la necesidad de desarrollo de competencias y contenidos de acuerdo -pero no sólo-, con la situación comunicativa correspondiente. La actividad verbal de comprensión responde a específicas *necesidades textuales*: demanda del aprendiz de ELE interpretar los recursos estructurales y lingüísticos propios de la narración en español mediante el desarrollo de las competencias que integran la *competencia lectora* (Regueiro 2011). La *competencia pragmática* y la *sociocultural* permitirán reconstruir la secuencia narrativa (*narrador/ personajes/ acciones/ tiempo/ espacio*) y los específicos del género (cuento, leyenda, etc. en el literario; noticia, reportaje, en el periodístico; etc.); la *lingüística*, interpretar las unidades de expresión de tiempo, lugar,

2. Para un tratamiento más detallado de la relación entre lectura y tipología textual, *cfr.* Regueiro 2011)

modo (valores de los pretéritos, preposiciones, adverbios, locuciones, oraciones y marcadores, el uso del punto en oraciones y párrafos, etc.). La expresión narrativa presupone el desarrollo de la *competencia pragmática* y *discursiva* para componer un texto con los elementos esenciales de la intencionalidad comunicativa representada en la *macrofunción narración*; de la *competencia lingüística* en la medida en que integren los contenidos gramaticales y léxicos que permitan su expresión; y de la *sociocultural,* la adecuación del texto a los condicionantes de género, situaciones comunicativas, contextos.

3.2. Texto descriptivo

La *descripción* puede presentarse como secuencia en la caracterización de personajes, del paisaje, del tiempo de la narración; pero también en textos dialógicos, expositivos o argumentativos, etc. En todos los casos, para comprender y más para componer y redactar un texto descriptivo, el aprendiz de ELE necesita conocer las unidades léxicas y gramaticales de expresión de la cualidad, la cantidad, el grado (adjetivación, construcciones comparativas, determinantes, cuantificadores, valores descriptivos del presente y del pretérito imperfecto; oraciones adjetivas, etc.); y según se trate de un texto literario o científico, su competencia *pragmática* funcional debe diferenciar subjetividad de objetividad, denotación de connotación, dinamismo de estatismo. En la expresión escrita, también emplear adecuadamente la coma de coordinación y de subordinación que, p. ej., permite diferenciar una adjetiva explicativa de una especificativa (Regueiro 2013a).

3.3. Texto expositivo

La exposición y la explicación demandan el conocimiento de los recursos gramaticales y léxicos que contribuyen a la expresión de información objetiva propia del *texto expositivo* en sus diversas modalidades (divulgativa, especializada) como la aserción, la hipótesis, el contraste, las relaciones de causa, consecuencia o finalidad, etc.: oraciones y construcciones causales, consecutivas, finales; pasivas e impersonales, terminología específica, uso diferenciado de signos de puntuación –punto, punto y coma, coma, dos puntos- en relación con las unidades sintácticas (Regueiro 2013a), etc. Sin estos conocimientos, el aprendiz no podrá reelaborar una *macroestructura textual* expositiva por no superar el nivel *microestructural*. Las necesidades de diferenciación de la oposición objetividad/subjetividad inherente tanto a la exposición como a la argumentación, y de dominio de su expresión exige un aprendizaje sistémico de contenidos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales específicos, puesto que ni la exposición ni la argumentación constituyen funciones psíquicas superiores naturales, espontáneas.

3.4. Texto argumentativo

El comentario, la demostración, la refutación y la persuasión son, en géneros diversos, *macrofunciones* paradigmáticas del *texto argumentativo*. No habrá comprensión de la argumentación si no se supera ampliamente el nivel *microestructural,* los recursos expresivos de la duda, la hipótesis, el contraste, en oraciones dubitativas, condicionales, de posibilidad, adversativas, disyuntivas, los usos del subjuntivo o del condicional, marcadores justificativos, conclusivos, generalizadores, etc. Como el texto expositivo,

supone comprender relaciones semánticas sutiles, como denotación/connotación, hiperonimia/hiponimia, holonimia/ meronimia, sinonimia /antonimia, definición, etc.; y del desafío de interpretación de la intencionalidad, no siempre explícita, de la exigencia de desarrollo lógico de la argumentación. La composición y la expresión argumentativa implican necesidades textuales más complejas y sutiles: el desarrollo argumental exige el dominio de los contenidos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales mencionados en un grado muy superior para que la actividad verbal sea significativa, con una estructuración lógica y efectiva respecto de la intencionalidad persuasiva.

3.5. Texto dialógico

Todas las *macrofunciones textuales* caben en el *texto dialógico;* pero tanto la conversación espontánea como el diálogo programado exigen conocer las unidades y las categorías lingüísticas del intercambio comunicativo oral para expresar la aserción, la opinión, la duda, el deseo, la posibilidad, la exhortación; los esquemas expresivos de interacción (pregunta/ respuesta; acuerdo /desacuerdo; petición/ ofrecimiento/ disculpa, aceptación/ rechazo; etc.). El lector de un texto dialógico sólo lo comprende si interpreta ajustadamente las modalidades oracionales; ciertos usos del presente, de los deícticos (de persona y su relación con posesivos, demostrativos, etc. y de tiempo y lugar), léxico concreto; etc. Es necesario que su competencia *pragmático-comunicativa* le permita identificar el valor de todos estos elementos en relación con los no verbales en la actividad comunicativa oral. En la expresión, elaborar internamente (*lenguaje interior*) y producir (*lenguaje exterior*) textos dialógicos ajustados a la situación y al género, planteará necesidades textuales específicas en las que se integran tanto las denominadas objetivas como las subjetivas.

4. En síntesis, la necesidad de programar por UDS en torno al texto

La actividad verbal se manifiesta siempre en el *texto*, que integra "el conjunto del proceso comunicativo mediante el lenguaje" (Bernárdez, 1982: 58), dentro y fuera del aula ELE; y *texto* es "cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso" (MCER 2001/2002:9). Esta debería ser razón suficiente para diseñar cada UDS de la programación del curso ELE en torno a las *necesidades textuales*, comenzando por definir el contenido central (el tipo textual, el género en sus posibles contextos y situaciones comunicativas); los contenidos lingüísticos (léxico, gramática) y transversales (socioculturales y pragmáticos, literarios y artísticos); así como las *competencias* de comprensión y expresión oral y escrita vinculadas al tipo textual.

> Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos *contextos* y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar *actividades de la lengua* que conllevan *procesos* para producir y recibir *textos* relacionados con temas en *ámbitos* específicos, poniendo en juego las *estrategias* que parecen más apropiadas para llevar a cabo las *tareas* que han de realizar. (MCER 2001/2002: 9)

Solo así podremos responder plena y coherentemente a las necesidades que determinan el conjunto de condicionantes y el momento de desarrollo en la programación general del curso; para definir *estrategias* didácticas, *actividades*, *tareas* y criterios de evaluación que sitúen al alumno como el verdadero protagonista de su aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

ADAM, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París: Nathan.

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2004): "Análisis de necesidades y diseño curricular", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL, 643- 664.

AUSUBEL, D., NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa,* México: Trillas.

AUSUBEL, D.P. (1976): *Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva,* México: Trillas.

BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto.* Madrid: Espasa-Calpe.

BORDÓN, TERESA (2006) *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos,* Madrid, Arco/Libros

BRUNER, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación,* Madrid: Morata.

BRUNER, J. (1990): *Acts of meaning*, Cambridge: MA, Harward University Press.

BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura,* Madrid: Visor, Col. Aprendizaje nº 125.

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (2007): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso,* 2ª ed., Barcelona: Ariel.

CARRETERO, M. (1993): *Constructivismo y Educación*. Zaragoza: Luis Vives.

CASTELLANOS VEGA, I. (2010): "Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos". *Monográficos Marco ELE*/ nº 10. <http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf> [Consulta: 10/09/2014]

CONSEJO DE EUROPA (2001/2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [*MCER*], Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (2000/2008): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera,* Madrid: Arco/Libros.

HERDINA, P. y JESSNER, U. (2000): "The dynamics of third language acquisition", J. Cenoz y U. Jessner (eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language,* Clevedon: Multilingual Matters, 84-98.

HUTCHINSON, T. y WATERS, A. (1987): *English for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.

LANTOLF, J. P. (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning,* Oxford: Oxford University Press.

LANTOLF, J. P. (2002): "El aprendizaje de una segunda lengua: una perspectiva sociocultural", M.ª. S. Salaberri Ramiro (coord.), *La lengua, vehículo cultura multidisciplinar,* Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Información, 83-93.

LOUREDA, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*, Madrid: Arco Libros.

LURIA, A. R. (1984): *Conciencia y lenguaje,* Madrid: Visor.

LURIA, A. R. (1985): *Lenguaje y pensamiento,* Madrid: Martínez Roca.

MORENO GARCÍA, C. y TUTS, M. (2004): "La enseñanza del español del turismo", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como Segunda Lengua (L2) y Lengua Extranjera (LE).* Madrid: SGEL, 1185-1204.

MUNBY, J. (1978): *Communicative Syllabus Design,* Cambridge: Cambridge University Press.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua Española,* XXII[a] edición, Madrid: Espasa.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.[a]. L. (2011): "La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura", Y. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe (eds.), *La lectura en Lengua Extranjera.* Londres- Vitoria- Buenos Aires: Portal Education, cap. 2, 32-100.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.[a] L. (2013a): "Puntuación y sintaxis en el texto académico", A. Fernández- Pampillón *et al.* (ed.), *Filología y tecnología: Introducción a la escritura, la informática y la información,* cap. 7, Madrid: Editorial Complutense- Facultad de Filología, 53-70.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.[a]. L. y D. SÁEZ (2013b): *El español académico*, Madrid: Arco-Libros.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.[a]. L. (2014): *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE/L2,* Madrid: Arco-Libros.

RICHTERICH, R. (1972): *A Model for the Definition of Language Needs*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

RICHTERICH, R. (1979): "Identifying language needs as a means of determining educational objectives with the learners", Consejo de Europa: "A European unit/credit system for modern language learning by adults", *Informe del Ludwgshafen Symposium,* 71-5.

SÁNCHEZ CORRAL, L. (2002). "Tipología textual y lectura comprensiva", A. Mendoza Fillola, (dir.), *La seducción de la lectura en edades tempranas,* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 101-138.

TRAVESET VILAGINÉS, M. (2007): *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica.* Barcelona: Grao.

TRIM, J. L. (1971): *The Analysis of Language Content by a European Unit/Credit System in Modern Languages Within the Framework of Continuing Post-Secondary Adult Education,* Estrasburgo: Consejo de Europa.

TRIM, J.L., RICHTERICH, R., EK, J. A. VAN y WILKINS, D. A. (1980): *Development in Adults Language Learning,* Oxford: Pergamon Press.

TUDOR, R. W. (1996): *Learner-centredness as Language Education,* Cambridge: Cambridge University Press.

VAN DIJK T. A. y KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension,* New York: Academic Press.

VAN DIJK, T. A. (1977/1980): *Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso),* 5[a] ed., Madrid: Cátedra.

VAN DIJK, T. A. (1978/1980): *La ciencia del texto. Un enfoque multidisciplinario,* Barcelona: Paidós.

VAN DIJK, T.A. (2006): "Discourse, context and cognition", *Discourse Studies*, 8, 1, 159-177.

VAN EK, J. A. (1975): *The Threshold Level,* Estrasburgo: Consejo de Europa.

VIGOTSKI, L. S. (1934/1995): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas,* Buenos Aires: Fausto.

WEST, R. (1994): "Needs Analysis in Language Teaching", *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguistics,* 27, 1.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1997/1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social,* Madrid: Cambridge University Press.

Entre el léxico y la gramática: diccionarios de ELE para el aprendizaje de los verbos pronominales[1]

Irene Renau
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

1. Introducción

En este artículo se aborda el problema de la representación de los verbos pronominales en el diccionario de español como lengua extranjera (ELE). Los llamados "verbos pronominales", o más bien las construcciones con *se* (Sánchez López 2002), son aquellos que necesitan del pronombre o partícula *se* en alguna de sus acepciones. Existen diversos tipos de estas estructuras en castellano y en las otras lenguas románicas, tipos que se imbrican y enredan entre sí desde sus inicios, en la lengua latina, lo que los convierte en "uno de los fenómenos más controvertidos de la gramática del español" según Mendikoetxea (1999: 1635). También Martín Peris (2006: 161), desde la enseñanza de ELE, ha subrayado su dificultad, y ha explicado que "requieren un tratamiento gradual y diferenciado". Los usos de *se* a menudo no están vinculados a una regla gramatical genérica: por ejemplo, no todas las acepciones de un verbo admiten la pasiva refleja, o la estructura incoativa con *se*, pese a que ambas son reglas claras del castellano. Además, algunos usos de *se* parecen tener una raigambre léxica, como el caso de los verbos estrictamente pronominales (como *accidentarse* o *jactarse*), que no pueden emplearse sin *se*. Estos aspectos hacen de los diccionarios las herramientas más útiles para resolver los problemas de los estudiantes de ELE en relación con aspectos como este. En los diccionarios tradicionales, los aspectos gramaticales no suelen estar presentes o lo están de manera implícita. Por ello, en este trabajo se propone un modelo de entrada lexicográfica verbal que contemple estas cuestiones léxico-sintácticas ligados a las construcciones con *se*.

2. Caracterización de los verbos pronominales

Pese a la gran variación terminológica empleada para referirse a los tipos de construcciones con *se* (Sánchez López 2002: 14), existe bastante consenso en cuanto a la descripción de este paradigma pronominal, consenso que las dos últimas gramáticas del español (Bosque y Demonte 1999; Real Academia Española 2009) han terminado de fijar. Ciertamente el complejo problema de la caracterización de *se* no se ha agotado, pero el presente trabajo no es el lugar para dar cuenta de toda la problemática. Así pues, en la tabla 1 se resumen los tipos de *se* de la lengua castellana.

Se paradigmático	Reflexivo > Ahora *me cepillo* 7 veces al día (los dientes).
	Recíproco > [Mi prima y yo] *nos escribimos* (cartas) durante diez años.

1. Este trabajo sintetiza algunas partes de mi tesis doctoral (Renau 2012), a la que remito para ampliar información de los diversos apartados del trabajo.

Se paradigmático	Medio (sujeto cosa) ¡Plof! La moto *se apaga*... Me he quedado sin gasolina. (sujeto persona) *Me alegro* de haber debatido este tema contigo. (alternancia de estructura con y sin *se*) Esta flor *(se) abre* al amanecer orientada al Este.
	En alternancia construcción transitiva / complemento de régimen > Empieza gradualmente a *olvidarse* de ese asunto.
	Estricto > *Se jactó* de lo que él solito y sus camaradas habían conseguido.
	Expletivo > La mayoría de estas revistas *(se) inventan* las historias.
	Semánticamente independiente > Hay momentos de peligro en los que te juegas la vida. / Seguro que *os acordáis* de mí.
Se no paradigm.	Impersonal > Tras una investigación *se detuvo* a veinte personas.
	Pasivo reflejo > ¿Qué pasará si *se inventa* el teletransporte?
	Mediopasivo > El submarino japonés Kaiko [...] *se acciona* por control remoto.
	En construcciones pronominales dobles > De pronto *se le olvidan* las cosas.

Tabla 1. Tipos de *se* en castellano (tomado de Renau 2012: 27).

De dicha tabla se deduce, entonces, que en realidad hay tipos de *se* que no son "pronominales" (como *inventarse una historia* o *acordarse de algo:* son usos, en todo caso, "despronominalizados"). Además, tenemos en cuenta que no existen, propiamente, *verbos* pronominales sino *usos* pronominales de dichos verbos: el verbo *cortar* es pronominal en *La leche se ha cortado* pero no en *María ha cortado con Juan.* La expresión *verbo pronominal*, por lo tanto, resulta útil en lexicografía porque otorga una perspectiva centrada en la unidad léxica, pero debe tomarse teniendo en cuenta las limitaciones mencionadas.

Del complejo panorama sintetizado en la tabla 1, deseamos destacar también la gran conexión que se observa entre la sintaxis y la semántica de los verbos, lo que justifica la necesidad de atención lexicográfica, en línea con Sinclair (1999) o Hanks (2013). Solo a modo de ejemplo, puede decirse *morir de un infarto* o *morirse de un infarto,* pero este uso expletivo está lexicalizado en *morirse de vergüenza.* Este tipo de fenómenos no parece que puedan ser explicados por las gramáticas al aprendiz de ELE de modo fácil y rápido.

3. Dificultades del estudiante de ELE en relación con los verbos pronominales

En este apartado se resumen algunos problemas que pueden tener los estudiantes de ELE al enfrentarse al uso de los verbos pronominales, a partir de un trabajo previo (Renau 2007). Siguiendo el enfoque de análisis de errores, dichos problemas pueden estar causados por la "interferencia con la L1, características de la L2 y las propias estrategias de enseñanza" (Santos Gargallo 1993: 80, a partir de Landriault 1980: 86). Dejaremos de lado el tercer aspecto, el didáctico, y nos centraremos en los dos primeros.

a) Interferencias con la lengua materna. En relación con la L1, consideramos que existen dos posibles horizontes:

1. Que la L1 no posea un paradigma pronominal equivalente al castellano *me, te, se, nos, os, se* (v. tabla 1): es el caso del inglés y otros idiomas. Ante esta situación, el estudiante debe aprender a usar este paradigma desconocido y a establecer equivalencias con la gramática de su lengua materna. Así, por ejemplo, el inglés no posee *se* medio: *John broke the glass* se incoativiza como *The glass broke,* mientras que esta operación en castellano se realiza con el *se: John rompió el vaso > El vaso* ***se*** *rompió.*

2. Que la L1 posea un paradigma pronominal equivalente al castellano: ocurre así las lenguas románicas. En este caso, el estudiante debe manejar las múltiples diferencias gramaticales y léxicas de las dos lenguas. Así, por ejemplo, en francés el *se* pasivo-reflejo no se emplea: *Se deben comprar las entradas por anticipado* equivale a *Il faut acheter des billets à l'avance* (o *Vous devez acheter des billets à l'avance*). Igualmente, existen innumerables casos en los que un mismo tipo de *se* no se emplea para los mismos verbos equivalentes ni para las mismas construcciones de un verbo equivalente; el catalán, por ejemplo, posee el mismo *se* expletivo que el castellano, pero no se usa en los mismos verbos: *Juan (se) cayó de la silla* equivale a *El Juan va caure de la cadira* (no es posible la construcción aspectual *El Juan *es va caure de la cadira*).

b) Dificultades asociadas a la lengua castellana (L2). El propio código de empleo de las construcciones con *se* es difícil de dominar incluso para el hablante de la lengua nativa. Solo a modo de ejemplo, el servicio de consultas lingüísticas de la Fundéu (http://www.fundeu.es) contiene numerosas recomendaciones para establecer diferencias de uso y significado de las acepciones con y sin *se* de diversos verbos. Los hablantes tienen dudas, por ejemplo, sobre si es correcto decir *me supongo que…* frente a *supongo que…* Las dudas se originan por interferencia con otras construcciones del mismo verbo (las no pronominales frente a las pronominales, la mayoría de las veces con significados distintos) o también por interferencia con otros usos de *se* en otros verbos (*me supongo* en relación con *me temo*).

Finalmente, siguiendo el criterio descriptivo de Santos Gargallo (1993: 92-94), y partiendo del análisis de errores realizado en Renau (2007), de donde se toman los ejemplos, existen tres maneras en las que se manifiestan los errores de uso de verbos pronominales en L2:

1. Errores por omisión del pronombre (del tipo *La lucita *apaga*, por *La lucecita se apaga*).

2. Errores por adición incorrecta del pronombre (como *La noche *se ha caído*, por *La noche ha caído*).

3. Errores en la complementación del pronombre, fundamentalmente por mala selección de la preposición del complemento de régimen (como *Miriam se acerca *del balcón* (por *Miriam se acerca al balcón*).

Fernández (1990: 438-452) recoge también 67 errores por adición u omisión de *se,* de un total de 3.053 errores no ortográficos (un 2 %). En Renau (2007), del total de errores verbales hallados (553), 54 de ellos (un 9,8 %) están relacionados con los usos con *se,* pero el porcentaje asciende en torno al 30 % si se calcula sobre el total de errores relacionados con aspectos sintácticos.

4. La representación de los verbos pronominales en los diccionarios actuales

El presente apartado tiene como objetivo contestar a la pregunta: ¿cómo pueden ayudar los diccionarios a resolver estos problemas? Para ello, y sin entrar en discusiones amplias sobre la cuestión (remitimos a Boogards 2010), concebimos el diccionario como una herramienta que forma parte del aprendizaje del alumno, y no como un útil de consulta puntual de una duda. De este modo, el diccionario opera como conector entre la unidad léxica y el sistema gramatical, a través de las definiciones, los ejemplos y la información explícita. Describiremos un posible modelo para hacer realidad este tipo de diccionario en el apartado siguiente; en esta sección, nos centraremos en el estado de la cuestión en lexicografía actual con respecto a los verbos pronominales. Se realizó un análisis cualitativo de los diccionarios que figuran en la tabla 4:

DICCIONARIO	TIPO
Real Academia Española. (2001): *Diccionario de la lengua española.* 22.ª ed., Madrid: Espasa. [DRAE22]	General
Seco, M., Andrés, O., Ramos, G. (1999): *Diccionario del español actual,* Madrid: Aguilar. [DEA]	
Moliner, M. (2006): *Diccionario de uso del español.* 2.ª ed., Madrid: Gredos. DUE	
Tornadú, B. (dir.ª). (2008): *Diccionario integral del español de la Argentina,* Buenos Aires: Voz Activa. [DIEA]	
Battaner, P. (2000): *Diccionario de Primaria Vox.* 2.ª ed., Barcelona: Biblograf. [DUEAE]	
Real Academia Española. (2005): *Diccionario del estudiante,* Madrid: Santillana. [DEst]	Escolar
Maldonado, C. (dir.ª). (2002): *Diccionario de español para extranjeros,* Madrid: SM. [SMELE]	L2
Alvar Ezquerra, M. (1995): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española,* Barcelona: Universidad Alcalá de Henares-Biblograf. [DIPELE]	
Gutiérrez Cuadrado, J. (dir.). (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española:* Madrid, Universidad de Salamanca-Santillana. [*Salamanca*]	

Tabla 2. Diccionarios seleccionados para el análisis, clasificados por lenguas y tipos.

En estos diccionarios, se analizaron los siguientes 20 verbos del español: *abrir, admirar, amar, beber, casar, comer, cortar, crecer, cubrir, enfadar, esconder, fugarse, golpear, imagi-*

nar, levantar, llenar, morir, rebelar, respetar y *temer*. Evidentemente, todos ellos contenían al menos un uso de *se*. De dicho análisis (explicado con detalle en Renau 2012: 87-122), se extraen los siguientes problemas:

a) Falta de información explícita en la macroestructura. Ninguno de los diccionarios seleccionados contiene suficiente información en los prólogos, apéndices, etc., como para poder extraer de ellos de forma completa los criterios empleados para la representación de los usos pronominales de los verbos. Además, la información que, a pesar de esta limitación, se ofrece debe contrastarse con el análisis de la obra, pues no siempre los propósitos que se reflejan en la superestructura coinciden con lo observado en la parte alfabética.

b) Ambigüedad de las marcas lexicográficas. Se produce ambigüedad de las marcas lexicográficas cuando una indicación, generalmente en forma de abreviatura, puede ser interpretada de más de una manera. En el caso de los verbos pronominales, la marca lexicográfica casi única en la tradición castellana es *verbo pronominal* o variaciones. En otras tradiciones, como la italiana o la francesa, estas marcas son más variadas (*verbo reflexivo, verbo recíproco* y otras; pero sin cubrir todos los tipos de *se*). Véanse, a modo de ejemplo, las dos siguientes entradas del DRAE22:

> **cubrir 1.** tr. Ocultar y tapar algo con otra cosa. U. t. c. prnl.
> **abrir 1.** tr. Descubrir o hacer patente lo que está cerrado u oculto. *Abrir una caja. Abrir un aposento.* U. t. c. prnl.

Para ambos verbos la abreviatura es *U. t. c. prnl.* ('utilízase también como pronominal'). La lectura de dicha abreviatura se enfrenta siempre como hipótesis, pues en ningún lugar de la superestructura del diccionario se recoge lo que significa dicha expresión. Así pues, cabe pensar que el lector del diccionario establece como hipótesis que la abreviatura se refiere al uso medio *(el prado se cubre de flores, la puerta se abrió con el viento)*. En contraste con esta hipótesis, la realidad que ofrece un corpus de textos del castellano actual (en concreto, el IULA50, *cf.* Renau 2012: 185-186) es el que puede observarse en la tabla 5:

	CUBRIR		ABRIR	
ESTRUCTURA	n (%)		n (%)	
TRANSITIVA CAUSATIVA	147 (78,19)		25 (56,81)	
REFLEXIVA	25 (13,3)			
PASIVA REFLEJA	16 (8,51)	41 (21,81)	4 (9,09)	19 (43,18)
INTRANSITIVA INCOATIVA	0 (0)		15 (34,09)	

Tabla 3. Estadísticas de corpus que reflejan el uso de los distintos tipos de *se* de los verbos *cubrir* y *abrir* en el corpus IULA50. Datos tomados de la base de datos SCPA, http://melot.upf.edu/dsele/scpa (última consulta: 30/10/2014). En dicha base de datos, el patrón de *cubrir* es el 2 y los de *abrir* son el 1 y el 2.

Como puede verse, mientras que en *abrir* el uso pronominal más común para esta acepción es, en efecto, el medio, en *cubrir* el más común es el reflexivo (tipo *cubrirse con una manta*), y el uso medio ni siquiera aparece en la muestra aleatoria analizada. El hecho de que no se declare el significado de las marcas lexicográficas en la superestructura resulta, por tanto, problemático, pero lo es aún más si estas se emplean de forma inconsistente con el uso más habitual.

c) Falta de información en la microestructura. Existe falta de información cuando no se ha explicitado la existencia de un determinado uso pronominal. Este caso ocurre muy a menudo con respecto a los usos no paradigmáticos y en los usos reflexivos y recíprocos (v. tabla 1), porque se consideran rasgos sintácticos, no léxicos, deducibles por conocimiento del sistema gramatical. Esta situación tiene dos limitaciones: no está indicada en los prólogos y otros elementos de la superestructura, y no tiene en cuenta que el estudiante no divide su aprendizaje de la lengua entre léxico y gramática cuando está escribiendo o leyendo. Además, existen en las actuales obras lexicográficas lagunas de información que obedecen al olvido o a la inconsistencia con los datos de corpus. Obsérvese el siguiente ejemplo del SMELE:

> **a·brir** ■ v. 1 Referido a una puerta, a una ventana o a algo con puertas, separar sus hojas del marco, de manera que dejen al descubierto el vano y permitan el paso: *Abre la ventana para que entre un poco de aire*. □ ANT. *cerrar*.

En este ejemplo, no se indica el uso incoativo de esta acepción (del tipo *La puerta se abrió con el viento*) en ningún lugar de la entrada, cuando se trata de un uso común, como se puede observar en la tabla 6. Asimismo, es corriente la falta de ejemplos (se puede observar en el ejemplo de abrir del DRAE22 ofrecido más arriba).

d) Falta de coherencia interna. Existe también a menudo falta de coherencia interna, es decir, el establecimiento de criterios diferentes para un mismo fenómeno. Obsérvense, a modo de ejemplo, los siguientes extractos de las entradas de *amar* y *temer* del DUE:

> **amar**
> **1 tr.** Sentir amor por ↘alguien: 'Amar a Dios, al prójimo, a los niños. Ama entrañablemente a sus hijos'. [...]
>
> **temer**
> **1 tr. o abs.** [...] Creer alguien que puede recibir daño de otra ↘persona o de una cosa: 'Teme a su padre [el castigo, a las consecuencias]. No temas'. También recípr.: 'Se temen con motivo'.

Como puede observarse, el uso recíproco *(Los enamorados se aman, Estos políticos se temen entre sí)* está señalado en *temer* pero no en *amar,* cuando la muestra de corpus analizada ofrece precisamente 40 casos de uso recíproco en *amar* (sobre un total de 490 concordancias para esta acepción) y ninguno en *temer* (sobre 500 concordancias para esta acepción) –*cf.* SCPA: http://melot.upf.edu/dsele (última consulta: 30/10/2014), v. patrones 1 de *amar* y 1 de *temer*–.

Como conclusión de este apartado, los diccionarios de lengua castellana hasta ahora se han realizado con pocos recursos tecnológicos y con acceso nulo o escaso a los corpus informatizados. También, a la vista de los resultados, parece carecerse de un protocolo de acción frente a determinados fenómenos de la lengua: el caso de los verbos pronominales es solo un ejemplo. Por ese motivo existen tantas divergencias en torno al tratamiento de los datos, en relación con el uso real y entre las propias entradas del diccionario.

4. El DSELE: un modelo de entrada lexicográfica para verbos con *SE*

La propuesta de entrada verbal con usos pronominales que presentamos en este apartado es tanto metodológica como relacionada con la presentación de los datos. En primer lugar, desde el punto de vista metodológico, se asume que las construcciones con *se* requieren del análisis de corpus minucioso. Para ello, en Renau (2012: 123-280) se propone adaptar una metodología de análisis de corpus elaborada para el inglés (Hanks 2013), que contempla aunar los rasgos sintácticos con los semánticos y crear un patrón para cada acepción, patrón que se transforma en definición lexicográfica de tipo fraseológico. Remitimos a los trabajos anteriores, pues no es posible explicar dicha metodología en el presente artículo por razones de espacio. En segundo lugar, la propuesta se relaciona con el modo de presentar los datos en la microestructura, y con la cantidad de datos que se presenta. A ello dedicaremos las siguientes líneas.

El modelo propuesto se presenta en el DSELE, *Diccionario de verbos con "se" para ELE,* de consulta en línea (http://melot.upf.edu/dsele, última consulta: 30/10/2014), que ofrece, a modo de muestra, los mismos verbos analizados en el apartado 3. Está basado en un análisis de 13.754 concordancias de corpus en total, lo que da como resultado del análisis 273 patrones de uso de dichos verbos: en el DSELE, las concordancias se emplean como ejemplos, y los patrones se transforman en definiciones. La entrada verbal del modelo propuesto otorga visibilidad a la información gramatical y no solo a la semántica y tiene en cuenta los grados de información a los que el estudiante tiene acceso. Por ello, incorpora un índice inicial, una columna central donde está mayormente la información semántica y una columna a la derecha donde se encuentra la mayor parte de la información gramatical. La figura 1 muestra la entrada de *amar* a modo de ejemplo.

Figura 1. Captura de pantalla de la entrada de *amar* en el prototipo DSELE.

Como se observa en esta captura, la microestructura de la entrada está dividida en cuatro bloques, que pueden observarse de forma esquemática en la figura 2:

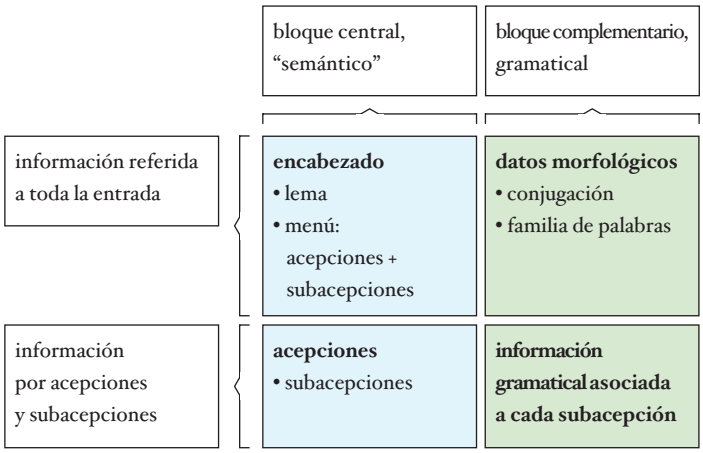


Figura 2. Esquema de la microestructura del prototipo DSELE.

La información intenta ser transparente y de acceso rápido; por ejemplo, se ofrece el "patrón" de uso de cada acepción en el índice y como encabezado de acepción (*amar a tu marido/mujer, a tu hijo...*, entre otros). Ello permite que marcas como *verbo pronominal* no sean necesarias, pues se ofrecen en estos encabezados. También se da acceso, mediante hiperenlaces, a más ejemplos por cada acepción (v. la etiqueta *+ ejemplos* en varias partes de la figura 1).

Dada la conexión al modo de "vasos comunicantes" de las construcciones con *se* entre sí, cada acepción de cada verbo contiene información sobre todas las construc-

ciones posibles, aunque estas tengan naturaleza puramente gramatical (como la pasiva refleja o los usos reflexivos), pues, como se explicaba en el apartado 2, no siempre es posible formar estas estructuras en cada acepción, y menos aún esperar que el estudiante de ELE adivine si se pueden formar o no. Es necesario mostrar al estudiante todas las caras de este poliedro léxico-sintáctico.

El tratamiento de las construcciones con *se* en la entrada verbal es diferente según el tipo de *se*. Se dedica una acepción (con definición y ejemplos) a todos los usos incoativos, por tener una estructura argumental distinta a su par transitivo, así como se hace también para las acepciones pronominales con un significado propio, sin par alternante. Como ya se ha dicho, se suprime la marca *pronominal* porque esta información ya se ofrece implícitamente. Véase la figura 3 a modo de ejemplo:

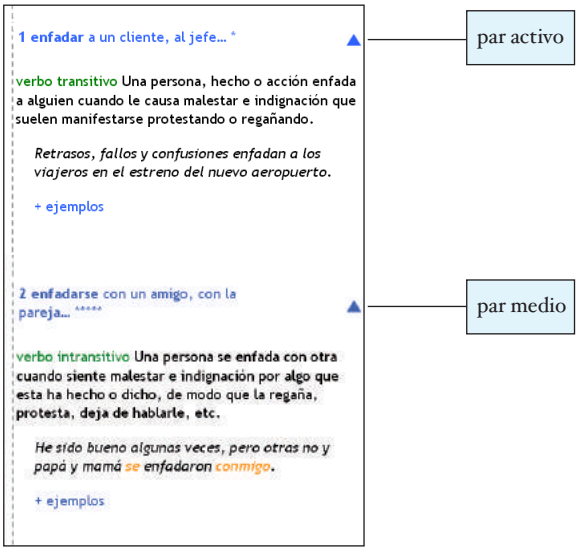


Figura 3. Representación de los pares causativo-incoativos en el DSELE.

El *se* expletivo se marca, siempre que se encuentra en el uso, en la propia definición, entre paréntesis para indicar opcionalidad, y se cuida siempre de poner un ejemplo de cada estructura (figura 4):

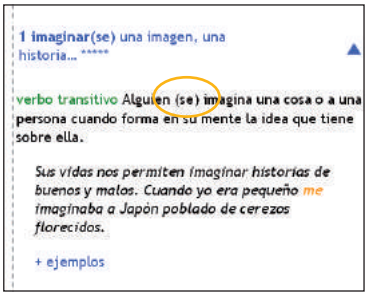


Figura 4. Representación del *se* expletivo en el DSELE.

Figura 5. Representación de los verbos estrictamente pronominales en el DSELE.

Los verbos que siempre aparecen con *se* se indican en el lema, como en los diccionarios tradicionales, y de nuevo se elimina la marca *pronominal* (figura 5). Finalmente, los usos reflexivos , recíprocos, impersonales y pasivos reflejos que se han encontrado en el corpus se colocan en la columna derecha, a modo de información complementaria (figura 1).

5. Conclusiones y trabajo futuro

La propuesta ofrecida en las páginas anteriores debe contemplarse como un proyecto en curso, ligado a una propuesta más general de nuevo modelo de diccionario. Ello, por tanto, sobrepasa la entrada verbal y la microestructura, así como los aspectos léxico-gramaticales de esta. También asume la condición apriorística de ciertas afirmaciones, pues sin un estudio de usuarios no es posible postular seriamente la validez de una propuesta lexicográfica. Los datos recogidos son, por lo tanto, provisionales, y están a la espera de seguir avanzando en la investigación. Estas son algunas de las vías de trabajo futuro que se espera afrontar en los próximos años: a) La vinculación del análisis de corpus con la entrada lexicográfica. Deben implementarse soluciones tanto teóricas como tecnológicas para que la aplicación del análisis de corpus sea más una realidad y menos una desiderata. b) El estudio con usuarios. En los próximos años se contempla la realización de un estudio de usuarios, es decir, de estudiantes de ELE que utilicen el modelo propuesto en comparación con otros que utilicen un diccionario de ELE disponible en el mercado.

Referencias Bibliográficas

BOOGARDS, P. (2010): "Dictionaries and second language acquisition", A. Dykstra y S. Tanneke (eds.), *Proceedings of the 14th Euralex International Congress,* Ljowvert: Fryske Academy, 99-123.

BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (dirs.). (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española,* Madrid: Espasa.

FERNÁNDEZ, S. (1990): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera.* Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

HANKS, P. (2013): *Lexical analysis: norms and exploitations,* Cambridge: MIT Press.

KILGARRIFF, A., RICHLÝ, P., SMRZ, P. y TUGWELL, D. (2004): "The Sketch Engine", G. Williams y G. Vessier, *Proceedings of the 11th Euralex International Congress,* Lorient: Université de Bretagne-Sud, 105-116.

LANDRIAULT, B. (1980): "Error analysis and language teaching", *Bulletin of the CAAL2,* Montreal: ACLE/CAAL, 84-97.

MARTÍN PERIS, E. (2006): "El pronombre *se* en la gramática del español para extranjeros: entre el vocabulario y la gramática", E. Bernal y J. DeCesaris (eds.), *Palabra por palabra. Estudios ofrecidos a Paz Battaner,* Barcelona: IULA-UPF.

MENDIKOETXEA, A. (1999): "Construcciones con *se:* medias, pasivas e impersonales", I. Bosque y V. Demonte (dirs.), 1631-1721.

RAE (2009): *Nueva gramática de la lengua española,* Madrid: Espasa.

RENAU, I. (2007): *El diccionario de aprendizaje como herramienta para la solución de errores verbales cometidos por estudiantes de español como segunda lengua*. Trabajo de línea inédito.

RENAU, I. (2012): *Gramática y diccionario: Las construcciones con "se" en las entradas verbales del diccionario de español como lengua extranjera.* Tesis doctoral: http://repositori.upf.edu/handle/10230/20042.

SÁNCHEZ LÓPEZ, C. (2002): *Las construcciones con "se",* Madrid: Visor.

SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva,* Madrid: Síntesis.

SINCLAIR, J. (1999): "The lexical item", E. Wiegand (ed.), *Contrastive lexical semantics,* Amsterdam: John Benjamins, 1-24.

Motivación, emoción y cognición en adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la teoría de los sistemas complejos

Alberto Rodríguez Lifante
Universidad de Alicante

1. Introducción al estudio de la motivación

El estudio de la motivación humana es y ha sido centro de interés a lo largo de la historia, a pesar de que, desde la perspectiva científica, se iniciara a partir del siglo XX. Probablemente debamos a los clásicos griegos las primeras reflexiones sobre los conceptos motivacionales desde una perspectiva filosófica. Platón consideraba que la motivación emergía de un alma tripartita, organizada de manera jerárquica y constituida por diferentes elementos (apetitiva, competitiva y calculadora) que ejercían una fuera reguladora, siguiendo la escala de subordinación de los superiores sobre los inferiores. Más tarde, Aristóteles, empleando una terminología diferente (nutritiva, sensible y racional), mantiene la concepción planteada por su maestro. Posteriormente, esta división en tres pasaría a convertirse en un dualismo entre lo racional y lo irracional (mente-cuerpo). Este binomio es ampliado después por Descartes para entender cuál es realmente la fuerza motivacional primaria: para él la voluntad es realmente la que genera y guía la acción y, por tanto, la que controla los instintos del cuerpo. De estas propuestas se hace eco, entre otras, la biología, en cuyo seno surgen las teorías darwinianas sobre el determinismo biológico, cuestionando la distinción ser humano/animal desarrolladas en un primer momento. A principios del siglo XX, surgen los primeros estudios experimentales, desde la perspectiva conductista, que dan lugar al florecimiento de los estudios de la motivación en nuestros días.

Esta sucinta revisión pone de manifiesto la enorme inquietud que ha despertado y aún se mantiene acerca sobre esta cuestión. En este sentido, la combinación de los tres conceptos que empleamos en el título sintetiza las actuales teorías que estudian la motivación en el ámbito de segundas lenguas.

Ahora bien, las diferentes teorías psicológicas que han arrojado luz sobre la motivación humana han permitido avanzar en este campo, de modo que otros ámbitos como el profesional (el laboral, el deportivo, el de la empresa) o el educativo también se han hecho eco. Desde el campo de la psicología, por citar algunos, encontramos los enfoques conductistas, con el psicoanálisis y el condicionamiento (estímulo-respuesta), los humanistas, con la teoría de las necesidades, de la personalidad y de los constructos sociales, y los de corte cognitivo, con la propuesta, entre otros, de la teoría de la atribución, del logro y del aprendizaje social.

A su vez, la traslación de las teorías psicológicas al ámbito de la educación ha permitido que se investigue su aplicabilidad también a la enseñanza de idiomas. Precisamente a la adquisición de segundas lenguas (ASL, en adelante) y motivación nos referimos

en estas líneas y lo hacemos a partir de los presupuestos de la perspectiva sociodinámica en los estudios de motivación en ASL. Antes de ocuparnos de ella, repasamos cronológicamente las diferentes fases en el apartado siguiente.

2. Etapas de los estudios de motivación en ASL

En la bibliografía sobre motivación de ASL se distinguen cuatro periodos principales (Dörnyei y Ushioda 2011), que comentamos a continuación[1]:

El *periodo socioeducativo* (o también conocido como sociopsicológico) ocupa las investigaciones que se realizan desde los años cincuenta hasta los noventa y cuya figura más representativa es la del psicólogo canadiense Robert Gardner. Él y sus colaboradores, entre los que destaca Wallace Lambert, en un contexto multilingüe como es el canadiense, observan la importancia que la segunda lengua posee en la comunidad lingüística. En concreto, se dan cuenta de que la motivación y las actitudes ejercen un papel muy relevante en el aprendizaje de un idioma, hasta tal punto que está relacionado con que el resultado sea más o menos exitoso. En este sentido, uno de los grandes méritos es el planteamiento de que los factores afectivos son los que pueden llegar a determinar una mayor o menor variación en el aprendizaje en otro idioma; de este modo, se destierra paulatinamente la idea de que en dicho proceso los factores cognitivos, como la aptitud, sean exclusivos de ese éxito. Junto a ello, los psicólogos canadienses introducen el concepto de 'orientación', clave para distinguir entre lo que consideran *orientación integrativa* e *instrumental*.

No cabe duda de que la etapa anterior ha sido importante y, de hecho, aún en investigaciones recientes podemos encontrar algunos de sus planteamientos, instrumentos (*Attitude Motivation Test Battery, AMTB*) y terminología acuñada.

Ahora bien, a principios de la década de los noventa surgirán algunos trabajos que darán lugar a un nuevo periodo en los estudios sobre motivación en ASL, conocido como *cognitivo* (o *cognitivo-situacional*) e inaugurado con la publicación del artículo de Crookes y Schmidt (1991). En él, sus autores critican los presupuestos de la teoría gardneriana, fundamentalmente por sus limitaciones para poder extrapolarse a otros contextos. Además, se proclama una mayor atención de los resultados basados en teorías cognitivas procedentes de la psicología de la educación. A raíz de estas críticas, Tremblay y Gardner (1995) proponen un nuevo modelo de motivación de la SL, incluyendo conceptos procedentes de la psicología cognitiva, como la expectativa de valor y la teoría del logro (autoeficacia, valencia y relevancia de la meta).

A finales de la década de los noventa, aparecen los trabajos de Dörnyei (1994), cuyo modelo estará basado en la propuesta de Crookes y Schmidt (1991) y los de Williams y Burden (1997), fundamentado este último en el modelo del constructivismo social. De

1. La presentación de las diferentes etapas que explicamos es una muestra breve de algunos de los nombres y propuestas más representativas, sobre los cuales no se centra el presente artículo. Por ello, para una mayor profundización cada una de ellas recomendamos la consulta de las siguientes referencias: Dörnyei (2005), Dörnyei y Ushioda (2011), para un resumen claro sobre las diferentes fases; Cameron y Larsen-Freeman (2007) y Larsen-Freeman y Lynne (2008), para una exposición exhaustiva de la última etapa.

la evolución de los modelos anteriores surge el tercer periodo, bautizado por el propio Dörnyei como *periodo orientado al proceso,* que cobrará especial fuerza a principios del siglo XX. Si esta etapa se caracteriza por algo es precisamente por la búsqueda de un cambio de los modelos de estudio de la motivación; un cambio de rumbo dirigido por Dörnyei, Ushioda y otros colegas de Europa.

Más recientemente, ha ido surgiendo un especial interés por el estudio de la motivación y la autoidentidad, que está relacionado con el autoconcepto. Asimismo, los nuevos planteamientos sugieren un cambio de perspectiva en el modo de entender los estudios en ASL, mucho más holístico y dinámico. Este hecho ha dado lugar a que se hable de una nueva etapa, conocida como *sociodinámico* (Dörnyei y Ushioda 2011). Esta necesidad de cambio en las direcciones hacia las que se dirige la investigación en motivación es expresada por el propio Dörnyei (2009: 197) con estas palabras:

> It was really a matter of time before I realised that such a patchwork of interwoven cause-effect relationships would not do the complexity of the motivation system justice and therefore a more radical reformulation was needed.

Este nuevo camino, en el que ahora se encuentran las investigaciones actuales, plantea algunas reflexiones críticas interesantes que ponen de manifiesto las limitaciones de los modelos anteriores en general y de los orientados al proceso en particular. Algunas de ellas son el hecho de pensar que era fácil definir y delimitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, como si de un producto se tratase, o la idea de que el proceso de la motivación tenía lugar de manera aislada sin tener en cuenta otros factores como, por ejemplo, los históricos. De hecho, en algunos modelos anteriores se hablaba de la *experiencia de aprendizaje* (Dörnyei 1994), del *contexto* (Williams y Burden 1997) o la *situación de logro* (Dörnyei y Ottó 1998), pero en los estudios no se tenían en cuenta otros aspectos que de manera paralela podían estar relacionados e interactuar con dicho proceso. Precisamente en este punto, el desarrollo de los nuevos enfoques sobre el estudio de la motivación desde una perspectiva de los sistemas complejos cobran mayor sentido.

Los artífices que se han aventurado con gran acierto a observar las posibilidades que esta teoría puede ofrecer a la ASL son De Bot, Ellis y Larsen-Freeman, entre otros. A partir de ellas, han surgido nuevos enfoques en el modo de concebir el proceso motivacional en el aula de lenguas. De ahí que en nuestro ámbito, el de la motivación, se haya creado el marco idóneo para el desarrollo de una perspectiva más amplia, dando lugar a tres líneas principales: 1) Visión de la motivación relacionada con la persona en contexto (Ushioda 2009); 2) *L2 Motivational Self System* (Dörnyei 2005, 2009a); 3) Motivación desde una perspectiva de sistemas dinámicos complejos (Dörnyei 2009b).

En esta línea, Ushioda (2009) propone una perspectiva relacional en la que estudia las interacciones entre motivación, *self* y contexto. En su modelo destaca la complejidad individual de cada persona y su relación con el contexto con la motivación, porque, según la autora *for anyone engaged in learning a language, being a 'language learner' is likely to be just one aspect of their social identity or sense of self*. De modo que esa identidad de "aprendiente" puede convivir con otras que pueden también ser importantes, como la nacio-

nalidad (ser español, americano, japonés, etc.), o la de la profesión (ser profesor, médico, estudiante, inmigrante, músico), por mencionar algunas de las posibles; o, incluso, pertenecer a un grupo con un estatus cultural o profesional concreto. Por esta razón, el estudio de la motivación desde este enfoque necesita comprender a los aprendices de idiomas como personas que se encuentran necesariamente en un contexto cultural e histórico concreto y cuya identidad también está determinada por estos contextos.

En el segundo, Dörnyei (2005 y 2009b) desarrolla el *L2 Motivational Self System*, basado en el concepto de *ideal self* (que entiende como el conjunto de atributos que de forma ideal, una persona desearía poseer, como, por ejemplo, las aspiraciones profesionales, los deseos o las esperanzas personales). Su propuesta parte de la teoría psicológica de los *possibles selves*, elaborada por dos psicólogos, Markus y Nurius (1986). Según este modelo, los *possibles selves* representan ideas de cada individuo de aquello en lo que deben convertirse (*Ought-to-self*), en lo que ellos desearían convertirse (*Ideal self*) y en lo que temen llegar a convertirse debido a las experiencias y creencias de aprendizaje vividas (*Learning experience*), articulando un modelo de tres componentes y estrechando, así, un vínculo entre cognición, motivación y emoción.

En el tercer y último enfoque, se plantea la perspectiva sociodinámica de investigación sobre motivación en L2, que consiste en la existencia de múltiples partes interconectadas y en las que el desplazamiento de sus componentes puede verse interferido en cualquier momento. Según Dörnyei y Ushioda (2011: 89), para considerar un sistema dinámico éste debe poseer dos o más elementos que (a) estén interrelacionados uno con otro y (b) que cambien a lo largo del tiempo. Del mismo modo que ocurren con estos procesos motivacionales del aprendiz, estos autores consideran que debe existir un marco en el que interactúen tres elementos: la motivación (*motivation*), la cognición (*cognition*) y la emoción (*affect*). En palabras de Buck (2005: 198, *apud* Dörnyei y Ushioda, 2011: 91), refiriéndose a dichos procesos en el discente, *in their fully articulated forms, emotions imply cognitions imply motives imply emotions, and so on*.

3. La teoría de los sistemas complejos en ASL

Como hemos ido viendo, hasta ahora nos hemos referido a la teoría de los sistemas complejos (o teoría del caos), pero conviene explicar de qué manera trasladamos una teoría que, procedente del campo de las matemáticas, se ha aplicado al de la física, la biología y ha alcanzado incluso a otros aparentemente más alejados. Así, a lo largo de la década de los ochenta, se llevó a áreas como la de la economía, epidemiología, la psicología evolutiva (Larsen-Freeman y Cameron 2008) y, posteriormente, a otras como la de la filosofía, la sociología o la educación, por mencionar algunas. De manera muy clara Cameron y Larsen-Freeman (2007: 3) exponen de qué modo podemos considerar el aprendizaje y enseñanza de idiomas como un sistema complejo y ponen de manifiesto la gran utilidad que nos brinda:

> A language learning community can be thought of as a complex system, as can the brain/mind of an individual language user, and conventional ways of thinking of language as a system can be extended to seeing language as a complex system. Complex systems

> theory seem to make better sense of our experience as applied linguistics and to offer fascinating new tool for thinking and for research (Cameron and Larsen-Freeman 2007: 2).

Una manera gráfica de entender el dinamismo que caracteriza al sistema es el movimiento que produce un péndulo doble. La posibilidad de que pueda articularse no nos permite predecir exactamente cuáles serán sus movimientos a lo largo de todo el proceso, aunque tuviéramos en cuenta los diversos factores que intervienen. La dificultad estriba en el hecho de que es posible que alguno de los componentes no actúe tal y como cabía esperar o que deba adaptarse a un cambio aleatorio. En este sentido, los rasgos que caracterizan al aprendizaje (de idiomas) se asemejan al de un sistema complejo, lo que nos lleva a preguntarnos qué rasgos se han aplicado en la ASL. Siguiendo una recopilación de diversas propuestas (Larsen-Freeman, 1997; 2014; Larsen-Freeman y Lynne 2008) recogemos los siete principios fundamentales que caracterizan al sistema complejo y que explican la aplicabilidad a la enseñanza de idiomas (Kramsch 2012):

1. La capacidad de ser un sistema abierto y dinámico, que permite que esté en constante cambio. En este punto, la enseñanza de idiomas como paradigma complejo y dinámico se va constituyendo por su propio entorno. Este, en palabras de Kramsch (2012: 11), *means not only the geographical space and the social situation in which learning takes place and communication unfolds, but also memories of past, interactions, expectations of future ones, imagined exchanges and fantasy worlds*. La confluencia de tan numerosos aspectos no nos permitiría establecer de manera tan sencilla una relación de causalidad, ya que cualquier elemento puede modificar el resultado en cualquier momento, lo que nos lleva a hablar del siguiente rasgo.

2. La operatividad del sistema complejo bajo condiciones que no se encuentran en equilibrio. De este modo, la inclusión de nuevos elementos al sistema produce una reestructuración constante del mismo; hecho que impide que haya un equilibrio interno constante. En este sentido, el proceso de aprendizaje de una lengua no responde a la suma de sus elementos de manera aditiva o acumulativa. Se puede observar este rasgo en el valor semántico de un vocablo cuando se está aprendiendo, cualquiera que sea su categoría gramatical. En los estadios más bajos, el discente conoce el término en su sentido más primario, pero a medida que va aumentando su mapa semántico en la lengua meta, también se va reorganizando el resto de significados, que necesariamente debe poner en contraste con los que ya conoce, teniendo en cuenta, por ejemplo, aspectos pragmáticos o metafóricos.

   El constante cambio de sus elementos internos y externos se entiende por el carácter de cambio y dinamismo que lo define y que comentamos a continuación.

3. Entre los aspectos centrales del sistema complejo se encuentra el cambio y el dinamismo, que son los que permiten el proceso constante de adaptabilidad con el entorno y con la reorganización interna. De hecho, para Larsen-Freeman y Cameron (2008: 25) *is perhaps the most important feature* del sistema complejo. De este modo, a pesar de que el aprendizaje de un idioma esté organizado por niveles, los manuales estén estructurados por capítulos y hagamos una evaluación de los

conocimientos que hemos adquirido, éste no aumenta en función de los capítulos o de los cursos que vamos pasando. Se trata más bien de un proceso en el que todo lo que vamos aprendiendo entra en contacto con todo lo anterior pasando a formar parte de un marco mucho más amplio. En todo este tiempo, pueden cambiar también las reglas que conforman el sistema, generando transformaciones que afectan a todo su conjunto y al modo en que se produce la interacción, como explicamos en el siguiente punto.

4. Precisamente uno de los aspectos que varían sustancialmente a lo largo de la vida es el de la fuerza de las interacciones. Ahora bien, este hecho no significa que no haya otros modos de estrechar lazos entre los componentes y que se generen así nuevos caminos. Relacionado con este fenónemo, una perspectiva de estudio de las variables individuales desde la teoría de los sistemas complejos plantea, en palabras de Kramsch (2012: 12), una visión holística de la ecología del lenguaje, es decir, *the learner in interaction with current others (teacher, textbook, fellow learners, native speakers), with absent or with past others (though texts), with his/her perceptions of present and past others, of past and present selves, and with whole discourses about the language, its speakers, its writers and the ideologies and worldviews they vehiculate*.

5. La complejidad que emerge del sistema complejo es clave para entender su funcionamiento. En otras palabras, no está formado por un único elemento, sino por una gran diversidad, a partir de la que emerge la fuerza resultante. De este principio se desprende la idea de que es difícil predecir el aprendizaje, como ocurre con otros sistemas complejos, ya que no existe una causalidad lineal entre lo que enseña el profesor y lo que está aprendiendo el estudiante. Así, cuanto mayores sean las posibilidades de que interacciones múltiples factores en el aprendizaje, más aspectos emergerán, ofreciendo oportunidades a docentes y discentes de conocer los agentes implicados.

6. El entorno en el que interactúan los componentes del sistema complejo es también una parte de él, ya que es donde cobran significado realmente. La importancia de este principio reside en el hecho para entender el aprendizaje de una lengua debemos entender el contexto social y cultural en el que se desarrolla, como ocurre en biología con los diferentes organismos. De hecho, el contexto se considera hasta tal punto importante que hay quien habla de que es el verdadero objeto del aprendizaje. Una afirmación que se ha visto materializada en un enfoque sociohistórico en el estudio de los textos y su aprendizaje y que está también en la base de las propuestas más recientes sobre el estudio de la motivación en SL (Dörnyei y Ushioda 2011).

7. El funcionamiento del sistema complejo se caracteriza por sus oscilaciones a lo largo del tiempo. Así, el aprendizaje de una lengua en diferentes momentos de nuestra vida lleva a los aprendices a recuperar y reconstruir el modo en que aprendieron otros idiomas, durante su formación académica, sus estancias en otros países o incluso a la adquisición de su propia lengua materna. En este punto las múltiples experiencias, creencias e identidades que se han ido desarrollando a lo

largo de ese camino de aprendizaje afloran de nuevo para iniciarse en un terreno que presenta novedades pero en el que todo su bagaje puede también serle útil (Kramsch 2012: 14).

Así, uno de los avances de adoptar la teoría de sistemas complejos en nuestro ámbito es la posibilidad de cambiar el paradigma metodológico sobre el que se sustenta la investigación en ASL. Un cambio de rumbo que reivindican los expertos (Cameron y Larsen-Freeman, 2007: 237) y que requiere el empleo de una gran diversidad de metodologías:

> Ethnography, action research, longitudinal case studies, time-series approaches, microdevelopmental approaches, computer modeling, brain imaging, and the blending of these research approaches are encouraged.

El lenguaje se presenta como un sistema complejo con múltiples ángulos que requiere de un paradigma metodológico más amplio; hecho que, como hemos visto, también se aplica a su aprendizaje y enseñanza. De ahí que en su estudio las relaciones entre las variables deban recibir un análisis más cuidadoso, de modo que bajo una serie de condiciones puedan recoger la complejidad que lo determina. Al respecto, Larsen-Freeman y Cameron (2008: 237) señalan que:

> Prediction and single cause variables are not trustworthy; instead, good complexity theory describes the system, its constituents, their contingences, and also their interactions.

Por ello, la adopción de esta perspectiva no permite conseguir una total objetividad- lo que significa la separación del investigador del objeto que se investiga-, del mismo modo que es imposible separar al bailarín del baile (Kramsch 2002) o al movimiento del jinete del de su caballo (Larsen-Freeman 1997).

4. Conclusiones

La revisión del componente de la motivación en ASL nos permite observar el gran desarrollo que ha experimentado la enseñanza de idiomas en la última década. Este hecho se debe fundamentalmente a la integración del componente afectivo en el proceso de aprendizaje, que había sido considerado de menor importancia frente al cognitivo, debido al peso que este último aún poseía en la base de esta disciplina. El avance de las ciencias en general (neurociencia, neurobiología o sistemas complejos) y de la psicología en particular hacia nuevos descubrimientos sobre el funcionamiento del cerebro y su relación con las emociones ha permitido crear el marco idóneo para elaborar modelos teóricos más complejos y dinámicos. La adopción de esta perspectiva holística ha sido posible gracias a la teoría de los sistemas complejos, que se caracteriza por su carácter interdisciplinario.

Tampoco es casual que los estudios sobre motivación en ASL hayan sido uno de los pioneros en aplicar estas novedosas propuestas, pues es cierto que, entre las variables de aprendizaje, la motivación y las actitudes son las que mayor interés han despertado, por

un lado, y, quizás más importante, éstas son más alterables en función de otros aspectos, por otro. A la vista de las propuestas de esta nueva teoría, una corriente de ilusión y entusiasmo ha conducido a numerosos expertos a replantearse cuáles pueden ser los senderos más adecuados para encontrar respuestas más completas que nos permitan comprender mejor un proceso que presenta aún muchos interrogantes. Al respecto, no faltan voces (Kramsch 2012) que manifiesten el carácter novedoso y atractivo de este modelo como una de las razones principales que ha animado a muchos a interesarse por él. En este sentido, todas estas reflexiones que han surgido a lo largo del último lustro están dando sus primeros frutos, sobre todo en los estudios de motivación. Observamos que en este ámbito han salido a la luz recientemente publicaciones específicas en torno a su carácter dinámico (Dörnyei 2010; Koga 2010; Larsen-Freeman 2014; Dörnyei *et al.* 2014; Larsen-Freeman 2015), así como encuentros científicos, como el *International Conference on Motivational Dynamics and Second Language Acquisition*[2], que suponen un primer paso hacia lo que la maduración de una futura línea de investigación en ASL, en general, y en el estudio de la motivación en su seno, en particular.

Como hemos señalado, lo novedoso de esta concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva del sistema complejo reside en sus implicaciones pedagógicas y metodológicas, que nos permiten poseer un mayor entendimiento del objeto de estudio y conseguir un análisis más profundo e íntegro. La adopción de este nuevo paradigma teórico presenta implicaciones directas en la investigación en ASL: una visión más holística del proceso todo el proceso y de sus diversos componentes, la capacidad de adaptación que posee la lengua al igual que los seres humanos, el carácter dinámico, lo que confiere al sistema lingüístico cambios inesperados y al mismo tiempo la fuerza de autorregulación y reorganización interna, y la contextualización (social, psicológica e histórica, entre otras) del fenómeno lingüístico y de su aprendizaje.

En definitiva, esta teoría se presenta como una oportunidad para explorar desde otro prisma diferentes aspectos relacionados con la ASL, como el de las variables individuales en el alumno o incluso en el profesor. Asimismo, se postula como un marco teórico prometedor para todos aquellos investigadores que desean desarrollar trabajos en el aula de idiomas. En cualquier caso, la diversidad metodológica y la visión holística planteadas por la teoría del caos o de los sistemas complejos no debe entenderse en términos de mayor dificultad –que es obvio que la implica- sino, más bien, de un mayor número de posibilidades para comprender en su totalidad el fenómeno del lenguaje humano.

Referencias Bibliográficas

DE BOT, K. y LARSEN-FREEMAN, D. (2011): "Researching second language development from a dynamic systems theory perspective", M. Vespoor, K. de Bot y W. Lowie (eds.), *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*, Amsterdam: John Benjamins, 5-23.

2. Dicha conferencia tuvo lugar a finales de agosto en la Universidad de Nottingham. A ella asistieron expertos en ASL y motivación de gran renombre, como Diane Larsen-Freeman, Zoltán Dörnyei, Ema Ushioda, Peter MacIntyre y Kim Noels, entre muchos otros. La información sobre el encuentro puede consultarse en http://www.nottingham.ac.uk/conference/fac-arts/english/international-conference-on-motivational-dynamics-and-second-language-acquisition/index.aspx.

DE BOT, K, LOWIE, W. y VESPOOR, M. (2007): *A dynamic systems theory approach to second language acquisition*, *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 1, 7-21.
CAMERON, L. y LARSEN-FREEMAN, D. (2007): "Complex systems and applied linguistics", *International Journal of Applied Linguistics*, 17, 2, 226-239.
CROOKES, G. Y SCHMIDT, R. W. (1991): «Motivation: reopening the research agenda», *Language Learning*, 41 (4), 469-512. <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Motivation%20-%20Reopening%20the%20research%20agenda.pdf> [Consulta: 1/09/2014]
DÖRNYEI, Z. (1994): "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *The Modern Language Journal,* 78, 3, 273-284. <http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf> [Consulta: 10/09/2014]
DÖRNYEI, Z. (2005): *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
DÖRNYEI, Z. (2009a): "The L2 motivational self system", en Z. Dörnyei y E. Ushioda (eds.), 9-42.
DÖRNYEI, Z. (2009b): *Psychology of the second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
DÖRNYEI, Z. (2010): "The relationship between language aptitude and language learning motivation: individual differences from a dynamic systems perspective", E. Macaro (ed.), *Continuum companion to second language acquisition* (pp. 247-267) London: Continuum, 247-267.
DÖRNYEI, Z. y OTTÓ, I. (1998): «Motivation in action: a process model of L2 motivation», *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69. Disponible en: http://eprints.nottingham.ac.uk/39/0/Motivation_in_action.pdf
DÖRNYEI, Z. y USHIODA, E. (eds.) (2011): *Teaching and researching motivation*, Harlow, UK: Addison Wesley Longman.
DÖRNYEI, Z. MACINTYRE, P. y HENRY, A. (eds.) (2014): *Motivational dynamics in language learning*, Bristol: Multilingual Matters.
ELLIS, N (2008): "The dynamics of second language emergence: cycles of language use, language change, and language acquisition", *The Modern Language Journal*, 92, 2, 232-249.
ELLIS, N. y LARSEN-FREEMAN, D. (2006): "Language emergence: implications for applied linguistics-Introduction to the special issue", *Applied Linguistics*, 27, 4, 558-589.
HENSLEY, J. (2010): "A brief introduction and overview of complex systems in Applied Linguistics", *Journal of the Faculty of Global Communication*, 11, University of Nagasaki, 83-95.
KOGA, T. (2010): "Dynamicity of motivation, anxiety and cooperativeness in a semester course", *System*, 38, 2, 172-184.
KRAMSCH, C. (2012): "Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics?", *Mélanges CRAPEL*, 33, 10-24.
LARSEN-FREEMAN, D. (1997): "Chaos/complexity science and second language acquisition", *Applied Linguistics,* 18, 141-165.
LARSEN-FREEMAN, D. (2014): "The Dynamics of Motivational Dynamics (in Second Language Development)", *International Conference on Dynamics Motivation and Second Language Acquisition*, Plenary, August, Nottingham.
LARSEN-FREEMAN, D. (2015): "Complexity theory", B. Vanpatten y J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, Routledge.
LARSEN-FREEMAN, D. y L. CAMERON (2008): *Complex systems and applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
LARSEN-FREEMAN, D. y C. LYNNE (2008): *Complex systems and applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
MARKUS H. y NURIUS, P. (1986): "Possible selves", *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.

TREMBLAY, P. F. y R. C. GARDNER (1995): "Expanding the motivation construct in language learning", *The Modern Language Journal*, 79, 505-518.
USHIODA, E. (2009): "A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity", Z. Dörnyei y E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol: Multilingual Matters, 215-228.
USHIODA, E. (2009): "Context and complex dynamic systems theory", Dörnyei, Z., Mactintyre, P. y A. Henry (eds.), *Motivational dynamics in language learning*, Bristol: Multilingual Matters.
USHIODA, E. (ed.) (2013): *International perspectives on motivation. Language learning and professional challenges*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
USHIODA, E. (2014): "Motivational perspectives on the self in SLA: a development view", *Multiple Perspectives On The Self In SLA*, Bristol: Multilingual Matters, 127-141.
VESPOOR, M, DE BOT, K. y W. LOWIE (eds.) (2011): *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*, Amsterdam: John Benjamins.
WILLIAMS, M. Y R. L. BURDEN (1997): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social,* (Colección Cambridge de didáctica de lenguas), Madrid: Cambridge University Press, 1999.

Análisis de algunos ejemplos de transferencia lingüística de la L1 en estudiantes japoneses de español como L2

Juan Romero Díaz
Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe

Masamichi Kawaguchi
Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe

1. Introducción

Es muy común en grupos de estudiantes de ELE con una misma L1 que aparezcan una serie de errores gramaticales y léxicos de manera reiterada. En el caso de los estudiantes japoneses de español podemos encontrar errores como los siguientes:

(1) a. *Acabé de leer libro que me regalaste.
b. *Podemos bañarnos en mar al final de este mes.
c. ?Cuando nos despedimos me enseñó su nombre.
d. ?Quiero ganar mucho dinero para jugar.

Si bien es cierto que pueden existir explicaciones intralingüísticas en estos errores, es posible encontrar también en ellos razones interlingüísticas, es decir, de transferencia de la L1. En nuestro trabajo vamos a tomar como base errores lingüísticos como los presentados en (1) para demostrar que la causa del error se debe fundamentalmente a una transferencia errónea de la L1, en este caso el japonés, a la L2 objeto de estudio, en este caso el español.

En cuanto a las explicaciones gramaticales, nos centraremos en el uso erróneo de los artículos, que es uno de los temas más problemáticos para los estudiantes japoneses. Proponemos, además de exponer su uso con detalle, tratar de llamar la atención para que se fijen detenidamente en los sintagmas nominales en japonés. Asimismo, señalaremos la necesidad de distinguir los artículos y los demostrativos, cuyo límite puede ser confuso también para los japoneses.

Para las explicaciones léxicas tomaremos como base la teoría del Lexicón Generativo, desarrollada principalmente por Pustejovsky (1995). Basados en esta teoría, descompondremos algunos verbos españoles y japoneses en rasgos subléxicos, comparando así ambas lenguas y demostrando la transferencia léxica entre ellas.

2. Transferencia gramatical del japonés al español

2.1. Errores frecuentes de los artículos entre los japoneses

En cuanto a las explicaciones gramaticales, vamos a tratar algunos temas relacionados con el uso de los artículos, que es uno de los más problemáticos para los estudiantes

japoneses. En Japón ya se han propuesto numerosas formas de enseñar a los japoneses a manejar correctamente estos elementos. Sin embargo, lo que se suele hacer en estas propuestas es intentar explicar la distinción entre los artículos definidos, los artículos indefinidos y el artículo cero, lo cual no nos parece suficiente. Aunque es cierto que muchos estudiantes japoneses tienen dificultad en comprender dicha distinción, otro punto que nos parece importante es el que se observa en los siguientes errores que cometieron algunos alumnos nuestros:

(2) a. *Acabé de leer libro que me regalaste.
b. *Podemos bañarnos en mar al final de este mes.
c. Vamos a ver también *la* catedral. (Nishikawa 2008: 70)
(Traducción al japonés de esta frase por un estudiante)
#Sono daiseido mo miyouyo (Esa catedral también vamos a ver).

Los primeros dos son ejemplos de omisión de los artículos, que ocurre frecuentemente sobre todo a la hora de hablar. A nuestro parecer, este tipo de errores no se atribuye simplemente a no saber utilizarlos, sino al no tener conciencia de su uso. Dicho de otro modo, aunque conozcan las reglas descuidan su uso. Por lo tanto, consideramos necesario habituar a los alumnos a prestar más atención a los artículos. El tercero es un ejemplo de la confusión de un artículo definido con un adjetivo demostrativo. Ya que en el contexto donde aparece esta frase todavía no se ha mencionado ninguna catedral, no es adecuado el uso de un demostrativo ni en español ni en japonés. Si el estudiante hubiera aprendido el uso básico de los artículos, la causa de este error podría ser el hecho de que el estudiante no era consciente de que en una ciudad suele haber solo una catedral. No obstante, no nos parece que sea así, sino que el error se debe a la traducción directa del artículo definido en español al adjetivo demostrativo *sono* en japonés.

En nuestra opinión, para evitar estos errores de transferencia gramatical, es necesario que los estudiantes se fijen bien en su L1, la conozcan a fondo y pongan atención a las diferencias que existen entre los dos idiomas. La mayor parte de los estudiantes japoneses de español utilizan el japonés como vía de estudio del español, por tanto, al producir frases españolas suelen pensar primero en japonés y luego traducir al español. De este modo, los elementos que no aparecen en japonés pueden escapárseles, y viceversa. Por este motivo, proponemos a continuación tratar de llamar la atención para que se fijen detenidamente en los sintagmas nominales en su L1, el japonés.

2.2. Omisión del artículo

Como hemos mencionado arriba, en nuestra opinión una de las causas de la omisión de los artículos es la falta de atención en su incorporación. En otras palabras, no llegan a utilizarlos aunque conozcan las reglas gramaticales. Por tanto, en este apartado proponemos que los estudiantes japoneses observen cómo se expresa en japonés el valor de los artículos en español.

Ya existe un trabajo publicado en Japón relacionado con este tema: Ruiz Tinoco (1987). Este autor opina que para una efectiva comprensión de los artículos es conve-

niente explicar el mecanismo de "determinación" a través de ejemplos de sintagmas nominales escuetos en japonés, que muchas veces equivalen a sintagmas nominales con un artículo definido[12]. Después, una vez entendido el mecanismo, aplicarlo al español. Es decir, explicar que a los nombres que aparecen como "conocidos", como los que aparecen en el ejemplo de arriba, hay que ponerles un artículo definido para expresarlos en español.

Básicamente, estamos de acuerdo con este autor en que es conveniente utilizar la L1 para la explicación del concepto de los artículos. Sin embargo, nosotros consideramos más efectivo presentar primero algunas oraciones en español como las de (3) que aparecen más abajo, y después hacer la traducción que parezca más adecuada para cada frase, o simplemente mostrar frases traducidas, para que los estudiantes hagan una comparación y se den cuenta de en qué forma aparece en japonés cada sintagma nominal con (o sin) artículos en español. Además, como no se tratan mucho los artículos indefinidos, hay cierta posibilidad de que los estudiantes malentiendan que los sintagmas nominales escuetos en japonés siempre son equivalentes a los sintagmas nominales definidos en español. En realidad, los sintagmas nominales escuetos en japonés pueden corresponder en español a sintagmas nominales indefinidos o sintagmas nominales sin artículos también:

(3) a. Hay *una librería* en la esquina. (kado ni *φhon-ya* ga aru.)
b. Déjame *un boli*. (*φboorupen* kashite.)
c. Me gusta leer *novelas policíacas*.
(boku wa *φsuiri-shosetsu* o yomuno ga sukida.)

Por lo tanto, nos parece más apropiado que los estudiantes observen los sintagmas nominales escuetos en japonés simplemente para comprobar que dichos sintagmas nominales pueden aparecer con artículos. A pesar de que esto es algo obvio, consideramos útil que los alumnos se fijen y presten atención a cómo aparecen en su L1 las ideas expresadas por los artículos en español. Se dice que los artículos no existen en japonés. En un sentido estricto sería correcto, aunque no significa que la lengua japonesa carezca de recursos para expresar dichas ideas, sino que estos no se realizan formalmente, quedando en manos del contexto. El uso de los artículos es difícil de entender para los japoneses, pero incorporarlo también lo es. Consideramos que nuestra propuesta contribuirá a que los aprendices tengan en cuenta los artículos cada vez que emplean un sintagma nominal, aun cuando dicho sintagma aparezca escueto en japonés.

2.3. Los artículos definidos y el adjetivo demostrativo *sono* en japonés

Otro punto relacionado con el uso de los artículos en el que los estudiantes japoneses tienen dificultades es la distinción entre los artículos definidos y los adjetivos demostrativos. Veamos, por ejemplo, la traducción del japonés al español hecha por unos estudiantes nuestros:

1. Este punto lo menciona Sakahara (2000) también en su análisis contrastivo entre el japonés y el inglés.
2. Según el análisis de Sato (1998), de los 5.173 sintagmas nominales con artículo definido que aparecen en cuatro obras españolas, un 95% aparece en su traducción japonesa como escueto.

(4) (jap.)
Kimitachi ni ima sugu *sono inu* to tomoni tachisarukoto o youkyu suru.
(esp.)
Os exijo que os vayáis con *el perro* enseguida.[3]
Os exijo que os marchéis pronto con *ese perro*.

Como no hay contexto, las dos frases en español pueden ser correctas. Sin embargo, en la primera frase se ha perdido el matiz señalador de la original, donde aparece el adjetivo demostrativo *sono*. Por lo tanto, la traducción más apropiada sería la segunda. Aun así, muchos estudiantes eligen la primera opción con artículo definido. Esto se debe a que en japonés no existe una forma concreta equivalente a los artículos definidos del español, y por tanto, su comprensión se asimila al concepto del adjetivo demostrativo japonés *sono*, que es lo más parecido. Se piensa entonces equivocadamente que el adjetivo demostrativo japonés *sono* equivale a los adjetivos demostrativos y a los artículos definidos. En realidad, hay bastantes puntos comunes entre los demostrativos españoles y los japoneses. Sin embargo, los artículos definidos españoles y el adjetivo demostrativo japonés *sono* no son tan similares. Por tanto, sería necesario explicar las diferencias que existen entre estos dos elementos. A continuación presentamos las similitudes y las diferencias[4].

En primer lugar, ambos pueden referirse a un objeto que se sitúa cerca del interlocutor o a un elemento que se acaba de mencionar, aunque, como hemos comentado arriba, hay una sutil diferencia de matiz:

(5) (esp.) Pásame {el / ese} libro.
(jap.) {φ/ sono} hon o totte.

(6) (esp.) Ayer conocí a una chica. {La / Esa} chica se llamaba Isabel.
(jap.) kinou aru on-nanoko to siriatta. {φ/ sono} on-nanoko wa Isabel to itta.

En segundo lugar, los artículos definidos se usan con un objeto o ente único, lo que no es posible con los adjetivos demostrativos ni en español ni en japonés:

(7) (esp.) {El / *Ese} sol se ha puesto en el horizonte.
(jap.) {φ/ *Sono} taiyou ga chiheisen ni sizunda.

(8) (esp.) Vamos a ver también *la* catedral. (Nishikawa 2008: 70)
(jap.){φ/#*Sono*} daiseido mo miyouyo.

En último lugar, los artículos definidos se utilizan en un contexto de "anáfora asociativa". Es decir, se usan con sintagmas nominales que aparecen por primera vez, pero se asocia con lo mencionado en el contexto precedente. Mientras que este uso tampoco es posible con los demostrativos españoles, con el *sono* japonés puede ser posible, aunque se acerca más a un posesivo:

3. Están corregidos los errores que no tienen que ver con el tema del presente trabajo.
4. Hemos tomado Leonetti (1999) como referencia para este tema.

(9) (esp.) Mi novio vino a mi casa anoche. En {las / *esas} manos tenía un ramo de flores.
(jap.) Sakuya karesi ga uchi ni kita. {φ/ sono} te niwa hanataba o motteita.

(10) (esp.) Ellos fundaron una asociación. {El / *Ese} objetivo es ayudar a los pobres.
(jap.) Karera wa kyoukai o seturitu sita. {φ/ sono} mokuteki wa mazusii hitobito o sien surukotoda.

En (9), *las manos* aparece por primera vez, pero el hablante ya ha mencionado a su novio y se presupone que una persona tiene manos. En (10), si han fundado una asociación, es lógico pensar que hay un objetivo. En este contexto, aunque no es posible que aparezcan adjetivos demostrativos en español, es posible emplear *sono+SN* en japonés. Tal y como hemos señalado, este *sono* es más bien posesivo, pero como tiene la misma forma que el demostrativo y su comportamiento sintáctico es parecido al del demostrativo, hay cierta probabilidad de que se cometan errores de este tipo a la hora de traducir estas oraciones japonesas al español.

En este apartado hemos hecho una comparación de los artículos definidos y los adjetivos demostrativos en español, y los adjetivos demostrativos en japonés. Sería conveniente que los alumnos japoneses conocieran las similitudes y diferencias entre los artículos definidos en español y el *sono* en japonés aquí expuestas, lo cual constituiría una ayuda para que no se realizara imprudentemente una traducción directa.

3. Transferencia léxica del japonés al español

Para analizar los errores de transferencia léxica del japonés al español vamos a utilizar como marco teórico la teoría del Lexicón Generativo (Pustejovsky 1995). Dicha teoría nos permite mediante una serie de estructuras y mecanismos generativos comparar las estructuras subléxicas de algunas palabras que los estudiantes japoneses de español consideran equivalentes. La siguiente plantilla recoge las estructuras que conforman los distintos niveles de representación en los que se define una pieza léxica α y que utilizaremos para nuestro análisis (Pustejovsky 2001: 95):

(11) α
ARGSTR = $ARG_1 = x$
$D\text{-}ARG_1 = x$
$S\text{-}ARG_1 = x$
...
EVENTSTR = $E_1 = e_1$
QUALIA = *constitutivo*
formal
télico
agentivo

La estructura argumental (ARGSTR) especifica el número y tipo de argumentos de una entrada léxica, así como su realización sintáctica. Aunque Pustejovsky se basa en

el tratamiento clásico de estructura argumental, incluye una distinción entre cuatro tipos de argumentos para las entradas léxicas. En primer lugar, los argumentos verdaderos (ARG) se definen como parámetros de una unidad léxica sintácticamente realizados (*e.g.*, *Juan* envió *una carta*). En segundo lugar, los argumentos por defecto (D-ARG) indican parámetros incluidos en el contenido lógico del predicado, pero no necesariamente expresados en la sintaxis (*e.g.*, Juan envió una carta *a su madre*). Por otro lado, los argumentos escondidos (S-ARG) se refieren a parámetros incorporados semánticamente en la unidad léxica expresados únicamente mediante operaciones de subtipificación (*e.g.*, Juan empapeló la pared *con papel de regalo*). Por último, los adjuntos verdaderos son parámetros opcionales que modifican la expresión lógica sin estar ligados a la representación semántica de ninguna pieza léxica en concreto (*e.g.*, Juan envió una carta a su madre *el lunes*).

La estructura eventiva (EVENTSTR) define el tipo de evento denotado por un predicado o sintagma, así como su estructura subeventiva. En Pustejovsky (1991: 56) se clasifican los eventos en tres tipos: estados (evento simple que es evaluado sin relacionarlo con otros eventos, *e.g.*, amar); procesos (secuencia de eventos que identifican la misma expresión semántica, *e.g.*, correr); y transiciones (evento que identifica una expresión semántica evaluada en relación con su oposición, *e.g.*, dar). Finalmente, la estructura de *qualia* (QUALIA) se encarga de representar estructuralmente la fuerza predicativa de una entrada léxica mediante cuatro elementos del significado denominados roles de *qualia*: constitutivo (de qué está hecho *x*); formal (qué es *x*); télico (función de *x*); y agentivo (cómo *x* ha llegado a ser).

Tal y como hemos presentado anteriormente, los aprendices japoneses de ELE suelen cometer errores de transferencia léxica con los verbos *enseñar* (1c) y *jugar* (1d). Comenzamos analizando algunos errores comunes en el uso del verbo *enseñar*:

(12) a. ?Cuando nos despedimos me *enseñó* su nombre.
b. ?Dos personas llevan sus teléfono y *enseñan* sus números.
c. ?¿Quería *enseñarme* su correo electrónico y ayudarme?
d. ?Si no vienes a la oficina en ese día, *enséñame* el día conveniente.

Para explicar la aceptabilidad de las oraciones de (12) podemos recurrir a los distintos niveles de representación léxica propuestos por el Lexicón Generativo, para de este modo comparar la estructura subléxica del verbo *enseñar* del español y su forma correspondiente en japonés *oshieru* (Romero Díaz, en prensa):

(13) *enseñar*
ARGSTR = ARG_1 = x: humano
ARG_2 = y: conocimiento, objeto_físico
EVENTSTR = E_1 = e_1: proceso
QUALIA = formal (y)
agentivo: enseñar_acción (e_1, x, y)

(14) *oshieru*
ARGSTR = ARG_1 = x: humano
ARG_2 = y: conocimiento, información

EVENTSTR = E_1 = e_1: proceso
QUALIA = formal (y)
agentivo: oshieru_acción (e_1, x, y)

Ambos verbos indican procesos en su estructura eventiva. La diferencia entre ellos radica en su estructura argumental, ya que el verbo *enseñar* selecciona *conocimiento* u *objeto_físico* en posición de objeto, mientras que el verbo *oshieru* toma argumentos de *conocimiento* o *información* en dicha posición. Para comprobar los argumentos de selección en posición argumental de objeto del verbo *oshieru* hemos consultado el corpus en línea japonés *The Kotonoha Corpus*, del cual se desprende:

(15)*oshieru*
objeto
a. conocimiento: *tenisu* (tenis), *takkyū* (tenis de mesa), *nihongo* (japonés), *gengo* (idioma), *testugaku* (filosofía), *arabia sūji* (números arábigos), *kagaku* (ciencia), *gijutsu* (técnica), *bunka* (cultura), *nama kurīmu no tsukurikata* (manera de hacer nata), *meiku hōhō* (método de maquillaje), etc.
b. información: *jibun no jōhō* (propia información), *namae* (nombre), *mēru adoresu* (dirección de e-mail), *shigoto* (trabajo), *sukejūru* (horario), *kazoku no ninzū* (número de miembros de la familia), *kansō* (impresiones), *yūmeina hito* (persona famosa), *oishii mēkā* (fabricante sabroso), *osusume no arubamu* (álbum recomendado), *saito* (página web), *menyū* (menú), *gēmu* (juego), mise (tienda), etc.

La distribución argumental del verbo *oshieru* coincide con la de *enseñar* en argumentos de *conocimiento* (15a), puesto que en ambas lenguas es posible enseñar deportes, idiomas, ciencias, culturas o métodos. Sin embargo, el verbo *enseñar* en español no permite utilizar argumentos de *información* (15b) en posición de objeto, sino de *objeto_físico*. Esto explica la extrañeza de las oraciones presentadas en (12) donde se pregunta por información relativa a *un nombre*, *unos números de teléfono*, *un correo electrónico* y *un día conveniente* con el verbo *enseñar*. Este verbo en español no toma argumentos de *información*, lo que provoca su interpretación como *objeto_físico*, es decir, enseñar físicamente -o mostrar- un nombre, unos números de teléfono, etc. En definitiva, la información en español no se *enseña*, sino que se dice, se da, se explica, etc.

Otro de los verbos que resulta conflictivo para los hablantes de japonés aprendiendo español es *asobu*, cuya traducción al español puede ser *jugar*, *divertirse*, *entretenerse*, *distraerse*, *holgazanear*, etc. Generalmente, el error se produce al traducir *asobu* por *jugar* en la mayoría de los casos. Por tanto, en primer lugar, vamos a comparar sus estructuras subléxicas a fin de determinar las posibles causas de este error:

(16)*jugar*
ARGSTR = ARG_1 = x: humano
$D\text{-}ARG_1$ = y: juguete, juego, deporte
EVENTSTR = E_1 = e_1: proceso
QUALIA = formal (y)
agentivo: jugar_acción (e_1, x, y)

(17)*asobu*
ARGSTR = ARG_1 = x: humano
EVENTSTR = E_1 = e_1: proceso
QUALIA = agentivo: asobu_acción (e_1, x)

Tal y como se puede observar en (16) y (17), la diferencia entre estos dos verbos se encuentra también en su estructura argumental. El verbo *jugar* en español posee tres argumentos por defecto (*juguete*, *juego* o *deporte*) mientras que el verbo *asobu* del japonés está infraespecificado[5] respecto a este tipo de argumentos, permitiendo su aparición en múltiples contextos con diferentes significados. Esta explicación lingüística puede esclarecer errores como los siguientes:

(18) a. ?Quiero ganar mucho dinero para *jugar*.
b. ?Estas vacaciones de primavera, no tenía mucho tiempo para *jugar* porque hay muchas cosas que practicar.
c. ?Después tomamos una tartas, bebemos y *jugamos* toda la noche.
d. ?Me gusta mucho *jugar* con compañeros de clase.

Todas las oraciones de (18) parecen gramaticales desde un punto de vista sintáctico. No obstante, semánticamente parece difícil desligar al verbo *jugar* de sus argumentos por defecto. Por tanto, cuando un estudiante japonés utiliza el verbo *jugar* de esta manera, lo que está haciendo es transferir la estructura argumental de su L1 al español, en la que sí es posible establecer diversas interpretaciones según el contexto gracias a la infraespecificación de sus argumentos.

En este apartado nos hemos basado en la teoría del Lexicón Generativo para comparar las estructuras subléxicas de dos verbos que resultan conflictivos para los estudiantes japoneses de español. Nuestro análisis revela que las diferencias entre dichos verbos se encuentran en su estructura argumental, siendo posible así sistematizar su uso para evitar este tipo de errores.

4. Conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido el de presentar algunos ejemplos de transferencia lingüística del japonés al español en estudiantes japoneses de ELE. Para ello, hemos tratado dos tipos de transferencia: gramatical y léxica. Respecto a la transferencia gramatical, nos hemos centrado en el artículo definido del español, su uso y sus equivalencias en japonés. Además, hemos mostrado la necesidad de explicar los puntos comunes y las diferencias entre los artículos definidos y el demostrativo *sono* en japonés. En el plano léxico, hemos utilizado el Lexicón Generativo para demostrar que es posible ahondar en la causa de los errores léxico-sintácticos mediante el análisis comparativo de las estructuras subléxicas de las palabras.

5. La infraespecificación se define como la falta de especificación de las palabras para intervenir en diferentes estructuras sintácticas y distintas operaciones de composición semántica.

El estudio aquí presentado puede resultar muy fructífero tanto para aprendices como para docentes, al ofrecer explicaciones lingüísticas de los errores de transferencia que pueden ser aplicadas también a otros pares de lenguas.

Referencias Bibliográficas

LEONETTI, M. (1999): "El artículo", I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española I*, Capítulo 12, Madrid: Espasa Calpe, 787-890.

NINOMIYA, S. (2005): "Supeingo teikanshi to sijikeiyoushi no siji ni okeru goyouron-teki sai ni tsuite (Pragmatic differences in the referentiality between the Spanish definite article and the demonstrative adjective)", *Mathesis Universalis: bulletin of the Department of Language and Culture*, 7, 91-99.

NISHIKAWA, T. (2008): *Vamos*, Tokio: Dogakusha.

Pustejovsky, J. (1991): "The Syntax of Event Structure", B. Levin y S. Pinker (eds.), *Lexical and Conceptual Semantics*, Oxford: Blackwell, 47-81.

Pustejovsky, J. (1995): *The Generative Lexicon*, Cambridge/London: The MIT Press.

Pustejovsky, J. (2001): "Type Construction and the Logic of Concepts", P. Bouillon y F. Busa (eds.), *The Language of Word Meaning*, Cambridge: Cambridge University Press, 91-123.

Romero Díaz, J. (en prensa): "Problemas de transferencia de los qualia del japonés al léxico del español", C. Álvarez López, B. Garrido Martín y M. González Sanz (coord.), *Jóvenes aportaciones a la investigación lingüística*, Sevilla: Ediciones Alfar.

Ruiz Tinoco, A. (1987): "Supeingo no kanshi no kyoujuhou ni tsuite (Sobre la metodología de la enseñanza del artículo en español)", *Keio gijuku daigaku gogaku shichokaku kenkyushitsu kiyou*, 20, 168-179.

Sakahara, S. (2000): "Eigo to nihongo no meishiku gentei-hyougen no taioukankei (=Correspondencia de las expresiones definidas en inglés y japonés)", S. Sakahara (ed.) *Ninchi-Gengogaku no hatten (Advances in Cognitive Linguistics)*, Tokio: Hituzi Syobo, 213-249.

Sato, K. (1998): "Supeingo no kanshi to nihongo-hyougen (2) –honyaku ni mirareru kanshi no mondai- supeingo kara nihongo e- teikanshi no ba-ai (Problemas del artículo en la traducción del español al japonés, artículo definido)", *Journal of the Faculty of Foreign Languages*, 27, 1-39.

VV. AA.: *The Kotonoha Corpus.* <http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/> [Consulta: 28/07/2014].

Factores que condicionan al estudiante en el procesode enseñanza y aprendizaje de la competencia gramatical en ELE

Ana María Ruiz Martínez
Universidad de Alcalá

1. Introducción

Es de sobra conocido por todos que la aparición en el año 2001 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* ha reorientado en la última década el rumbo que ha tomado la didáctica de las lenguas en general y del español en particular. Este documento es el resultado de la investigación que ya desde los años 60 viene realizando el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, y supone la culminación del ideal de una Europa plurilingüe y pluricultural. Las orientaciones que ofrece el Marco enfocan la enseñanza de la lengua extranjera desde la perspectiva del uso social de la lengua, la acción y la competencia plurilingüe; es decir, el alumno se concibe como un agente social que necesita apropiarse de una serie de competencias que le permitan comunicarse para poder emprender eficazmente las diferentes tareas que diariamente forman parte de su vida. La consulta del *Marco* nos permite afirmar que el documento no pierde de vista que los alumnos como agentes sociales "están inmersos en entornos específicos y en contextos concretos, y que se hallan determinados por circunstancias particulares" (Gutiérrez Rivilla 2005: 31).

Para el caso particular de la adopción del *Marco* como fuente del currículo de ELE, todos sabemos también que la concreción curricular en los diferentes niveles la ha llevado a cabo el Instituto Cervantes mediante la elaboración y publicación en el año 2006 de los tres volúmenes que componen el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Esta obra, que supone una actualización completa del plan anterior de 1994, establece y desarrolla los objetivos generales y los contenidos de enseñanza que requiere una planificación curricular que sea coherente con los descriptores del *Marco* y, por ende, con las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa para las distintas lenguas nacionales. La relación de los objetivos generales de enseñanza y aprendizaje por niveles y los doce inventarios de descripción del material (gramatical, cultural, nocional...) ofrecen una amplia aproximación a la lengua española desde una perspectiva comunicativa, de manera que este documento se ha convertido en una herramienta clave para la planificación de la enseñanza y para la coherencia de la actividad docente en ELE.

Dada la temática de este vigésimo quinto Congreso Internacional de ASELE y dado el protagonismo que los dos documentos citados otorgan al alumno como agente social y aprendiente autónomo que, inmerso en un contexto determinado, necesita comunicarse a través de los recursos, habilidades, estrategias... oportunos, nos ha parecido que podría ser útil dedicar nuestra comunicación a revisar la presencia y el alcance que, de acuerdo con la información ofrecida por el *Marco*, y concretada en el *Plan curricular* del

Instituto Cervantes, tienen algunos condicionantes del alumno en el proceso de aprendizaje de la competencia gramatical. Si tenemos en cuenta que la adaptación curricular es el resultado de las decisiones tomadas con relación al currículo en los diferentes contextos en los que éste se lleva a la práctica, resulta lógico pensar que de una u otra manera deben estar presentes algunos de los recursos (creencias, actitudes, habilidades prácticas, estilos cognitivos y de aprendizaje...) que ya posee el estudiante y que este activa y desarrolla durante el proceso de apropiación de la nueva lengua que aprende. Tras esta declaración de intenciones, se puede deducir fácilmente que compartimos plenamente las palabras de Santos Gargallo (1999: 22) cuando afirma que:

> a todos los profesores nos interesa profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje, es decir, en los factores psicoafectivos, sociales, educativos, etc. que inciden en dicho proceso; ya que cuanto más sepamos sobre este proceso, mejor podremos orientar el de enseñanza, en el sentido de que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua.

Para poder llevar a cabo el objetivo que nos hemos propuesto, la revisión del papel que desempeñan algunos condicionantes del alumno en el proceso de aprendizaje de la competencia gramatical, y puesto que ni el *Marco* ni el *Plan curricular* dedican un apartado explícitamente para el tema que nos ocupa, hemos organizado el desarrollo de nuestra investigación de la siguiente manera:

1. En primer lugar, vamos a ocuparnos de la presencia que tiene el alumno en el *Marco* y en el *Plan curricular*. Para ello, abordaremos la importancia de la aparición del enfoque curricular y de la creación de la noción de *análisis de necesidades* para poder comprender el significado de la enseñanza centrada en el alumno. Seguidamente, nos ocuparemos del perfil del aprendiente-usuario que exige el enfoque orientado a la acción que promueve el Consejo de Europa.

2. En segundo lugar, vamos a presentar las principales orientaciones que desde el *Marco* se han compartido a la hora iniciar y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática.

3. Una vez establecido cuál es el perfil del usuario del *Marco* y cómo se ha enfocado desde este documento la didáctica de la gramática en ELE, estaremos en disposición de conocer cuáles son los factores que condicionan al estudiante en el proceso de aprendizaje de la competencia gramatical en ELE.

2. La enseñanza centrada en el alumno

Es a partir de la década de los ochenta cuando la didáctica de las lenguas extranjeras empieza a llevarse a cabo bajo el prisma del enfoque curricular. García Santa-Cecilia (1995) rastrea las causas de este hecho e indica que la adopción de la nueva perspectiva se produce cuando la atención se desplaza desde la lengua hasta el alumno y el proceso de aprendizaje. Como consecuencia de este nuevo enfoque, la enseñanza ya no está centrada en el profesor, en los contenidos y en el método, sino que es el aprendiente el

eje fundamental. En el momento en el que se toma conciencia de que el aprendizaje no es el mismo en todos los sujetos, se convierte en un tema fundamental de investigación la individualidad del estudiante de lenguas y las variables que contribuyen a esta. A modo de ejemplo, podemos citar la aptitud para aprender lenguas, los diferentes estilos de aprendizaje, la motivación o la creencia que tiene un alumno sobre cómo se aprende una lengua (Ramos Méndez 2007:7).

A raíz del interés que la didáctica de la lengua empieza a tener por la persona que aprende, la negociación entre profesores y alumnos se convierte en una realidad, con el fin de dar una respuesta satisfactoria a las necesidades de estos últimos. Aunque la atención a la necesidad del aprendiente es una pieza clave en el enfoque curricular que se empieza a adoptar a partir de los años 80[1], no debemos olvidar que el análisis de necesidades (*qué puede hacer un alumno*) ya estaba presente en los primeros trabajos desarrollados por el Consejo de Europa en los años 70, que supusieron la materialización de un programa nocio-funcional de enseñanza ajustado a las necesidades de los destinatarios del currículo en determinadas situaciones de comunicación[2]. El Consejo de Europa inicia, así, un nuevo planteamiento metodológico en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, que dará lugar al desarrollo del enfoque pedagógico conocido como enfoque comunicativo. En trabajos sucesivos del Consejo de Europa seguirá siendo una constante la atención a las necesidades del alumno, de manera que la aparición del *Marco* no será ajena a esta preocupación, si bien, la noción de *competencia comunicativa* que venía siendo uno de los pilares básicos del enfoque curricular es ampliada en el *Marco* con la incorporación de dos nuevos conceptos: *plurilingüismo* y *pluriculturalismo* (Llorián y Rodrigo 2005: 57)[3], vinculados con las competencias generales y comunicativas del aprendiente. Dentro de estas competencias generales, el *Marco* tiene en cuenta las siguientes:

- El conocimiento declarativo que tiene un estudiante determinado (conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y conciencia intercultural).

- Las destrezas y las habilidades (prácticas e interculturales) que necesita o que se le exigen al alumno en su actividad comunicativa.

- La competencia existencial (*saber ser*: actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad del aprendiz). Esta competencia reúne las características, los rasgos y las actitudes del estudiante.

- La capacidad de aprender (*saber aprender*: reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, destrezas de estudio y destrezas heurísticas -de descubrimiento y análisis-). Esta competencia permite al estudiante mejorar su capacidad en el aprendizaje de la lengua y gestionarlo de manera autónoma.

1. La materialización de esta nueva perspectiva en la enseñanza de ELE se lleva a cabo gracias a la aparición en 1994 del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. La concreción curricular del español que contiene este documento ha sido fundamental en las últimas décadas para desarrollar en el aula de ELE la enseñanza de la lengua.
2. Las críticas que recibieron los primeros programas comunicativos de tipo nocio-funcional se centraban en que estos trataban las necesidades futuras que aparecían con posterioridad a la experiencia del aula (Martín Peris 2005: 88).
3. La aparición de estos dos nuevos conceptos tiene que ver con uno de los principios fundamentales que articula los planteamientos del *Marco*: el respeto por la identidad y diversidad lingüística y cultural.

Para que el alumno pueda poner en práctica estas competencias, el *Marco* desarrolla un perfil específico para el aprendiente y considera que es el enfoque orientado a la acción la opción que mejor se adecua a la necesidad del estudiante de llevar a cabo las tareas necesarias que requiere una situación comunicativa concreta.

Con relación al perfil, el *Marco* insiste a lo largo de diferentes pasajes en la dimensión social del estudiante, es decir, el alumno que aprende una lengua es considerado como un agente social, "como un miembro de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto" (*Marco* 2002: 9). Este agente social es, a su vez, un ciudadano plurilingüe y un aprendiente autónomo, capaz de identificar sus propias necesidades, definir los objetivos de su aprendizaje e indagar en sus propios estilos de aprendizaje. Todas estas capacidades le permitirán, a su vez, "determinar qué tipo de tareas resultan para él más provechosas" (Llorián y Rodrigo 2005: 63).

En consonancia con el perfil del alumno, el *Marco* concibe el aprendizaje y el uso de la lengua como procesos orientados a la acción. Con este enfoque el estudiante realiza acciones a través de la nueva lengua, progresando de esta manera en su aprendizaje. Y esto es así porque al ser miembro de una sociedad, el alumno es considerado un agente social que necesita la lengua y la comunicación para desarrollar con eficacia y propiedad las distintas tareas de su vida diaria (da instrucciones, acepta una invitación...), puesto que intencionadamente realiza acciones utilizando sus competencias con el fin de conseguir los resultados propuestos. Por esta razón, emplea la lengua no solo para realizar acciones, sino también para reforzar, mejorar y progresar en su aprendizaje. Esto quiere decir que es el alumno el que consolida lo que es capaz de hacer y amplía sus capacidades (Martín Peris 2005: 84). Y será el modelo de las tareas el que resulta más eficaz en la enseñanza, puesto que este convierte al alumno que aprende la lengua en un verdadero usuario de la misma.

3. La concepción y la enseñanza de la gramática

En el *Marco* la gramática es considerada "como un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí" (*Marco* 2002: 110). Al quedar vinculada la gramática con la morfología y la sintaxis, la competencia gramatical se define como la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas.

Con relación a las orientaciones que encontramos en el *Marco* sobre la enseñanza de la gramática, conviene no olvidar que estamos ante un documento orientativo y no preceptivo, que simplemente propone un modo de aproximarse a la enseñanza de lenguas extranjeras para "impulsar la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, con el fin de lograr cierta unificación de criterios metodológicos" (Gutiérrez Rivilla 2005: 25). Desde esta postura, son varios los apartados del *Marco* en los que se insiste en el carácter abierto del documento y en la ausencia de una propuesta metodo-

lógica concreta, tanto para el aprendizaje global de la lengua como para el aprendizaje particular del componente gramatical.

En consonancia con esta postura del *Marco*, en el *Plan curricular* no vamos a encontrar especificaciones sobre orientaciones metodológicas concretas, aunque el documento sí puede utilizarse como referencia a la hora de decidir qué enfoque didáctico es el más adecuado, a partir del análisis de las necesidades de los alumnos y las condiciones particulares de cada situación de enseñanza y aprendizaje. Esta interpretación queda justificada por el propio Instituto Cervantes cuando recomienda llevar a cabo un análisis profesional de las necesidades y expectativas de cada tipo de alumnado y, por ende, establecer los objetivos específicos y el enfoque pedagógico que mejor responda a las circunstancias de cada situación particular.

A pesar de no seleccionar una metodología concreta para la enseñanza de la gramática, el *Plan curricular* sí recoge en sus páginas algunas ideas y actuaciones que nos permiten perfilar cómo sería el enfoque desde el que se planifique la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. Este enfoque desarrollaría los siguientes presupuestos básicos[4]:

- La gramática debe servir al estudiante para mejorar su actuación. En este sentido, la conexión entre el contenido gramatical y las necesidades comunicativas del alumnado deben primar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- La selección del contenido gramatical dependerá de la actuación lingüística social (la tarea) que se haya decidido que tendrán que realizar los estudiantes.

- La reflexión sobre el sistema y su uso en contexto ayudan al aprendiz a interiorizar las reglas y aplicarlas en otras situaciones, pues "aprender es transferir información al almacenamiento a largo plazo; dicho de otra manera, la información almacenada en el Conocimiento Lingüístico Explícito pasa al Conocimiento Lingüístico Implícito por medio de la práctica" (Moreno García 2011: 417).

- La atención por los elementos formales previamente seleccionados podrá llevarse a cabo mediante el desarrollo de una conciencia lingüística en el estudiante, que se refiere "al conocimiento explícito y consciente de la lengua, así como a la sensibilidad en su percepción, tanto para aprenderla como para enseñarla y usarla" (Moreno García 2011: 430). El alumno afianza y enriquece progresivamente sus conocimientos gramaticales, de manera que estos pasan a ser automáticos. En este sentido, es conveniente promover actividades de concienciación y sensibilidad gramatical.

4. Factores que condicionan al estudiante en el aprendizaje del componente gramatical

Una vez presentado el perfil del alumno (es un ser social y un aprendiz autónomo con su individualidad), acorde con el enfoque orientado a la acción que define el *Marco*

4. Algunas de las ideas que vamos a exponer a continuación pueden consultarse con más detalle en Figueras (2005), Martín Peris (2005) y Moreno García (2011: 416-452).

y desarrolla para ELE el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, y revisada también cuál es la concepción y el tratamiento de la gramática que presentan ambos documentos, estamos en condiciones de extraer y ofrecer una serie de consecuencias prácticas que pueden ser útiles al docente de ELE, sobre los condicionantes del alumno que se activan y se integran dentro del proceso de aprendizaje de la competencia gramatical.

a Al tratarse de una enseñanza centrada en el sujeto (alumno-usuario), el contenido gramatical del programa y su secuenciación se establecerá en función de la situación particular del estudiante y las necesidades de comprensión, expresión y de aprendizaje que vayan surgiendo.

b) Los conocimientos, las habilidades (lingüísticas y no lingüísticas) y la experiencia adquiridos por el alumno en la apropiación de otras lenguas le permitirán avanzar en el aprendizaje de la nueva lengua, de manera que la competencia plurilingüe es una base importante para el desarrollo de la conciencia sobre la gramática en ELE y el proceso de su aprendizaje y uso. Desde esta perspectiva plurilingüe, son continuas las alusiones en el *Marco* a la diversidad de contextos educativos en los que puede encontrarse el aprendiente, a su autonomía, a su responsabilidad y a su libertad para autodirigirse a la hora de tomar decisiones acerca de la mejor manera de actuar. Martín Peris (2005) hace mención de la existencia de una especie de conciencia hiperlingüística (también aparece en el *Marco*) que ayuda al estudiante a reflexionar sobre las lenguas, a comprender las nuevas experiencias lingüísticas y culturales, y a emplear las estrategias que mejor se correspondan con su estilo de aprendizaje. Con relación al papel que desempeña esta competencia hiperlingüística del aprendiz en el proceso de aprendizaje de la gramática en ELE, compartimos plenamente las palabras de Martín Peris (2005: 98) cuando afirma que:

> Los alumnos son capaces de establecer relaciones entre las cosas que saben acerca de los diferentes sistemas lingüísticos que conocen y el tratamiento explícito de esas relaciones, junto al estímulo para el desarrollo de una conciencia y sensibilidad hacia ellas no pueden sino ser beneficiosos para el desarrollo de la competencia gramatical.

c) La concepción del aprendizaje como un proceso orientado a la acción es una consecuencia de la dimensión social del lenguaje, de su adquisición y de su uso. El enfoque adoptado por el *Marco* considera que el alumno de ELE es un agente social que, como miembro de una sociedad, realiza diversas tareas en unas circunstancias determinadas, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. El *Marco* recoge que "aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido" (*Marco* 2002: 9). Martín Peris (2005: 86) ha señalado que en esta consideración del *Marco* surge el concepto del sentido que el alumno le asigna a sus experiencias de aprendizaje y de uso de la lengua. De acuerdo con este hecho, y retomando el concepto de conciencia hiperlingüística que acabamos de presentar, podemos afirmar que los anteriores conocimientos y experiencias de aprendizaje que el alumno ha podido adquirir sobre otra u otras

lenguas, vuelven a estar presentes en la nueva experiencia de aprender y usar la competencia gramatical en ELE.

d) Las competencias generales (el conocimiento declarativo, las destrezas y las habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender) que el estudiante desarrolla en el curso de su experiencia previa le permiten realizar las tareas y las actividades que se requieren en las nuevas situaciones comunicativas en las que se ve envuelto cuando aprenden la lengua española. Como consecuencia de la existencia de estas competencias en el alumno, "el aprendizaje se concibe como un proceso en el que interviene la totalidad de la persona, y no solamente sus facultades intelectuales y el razonamiento lógico" (Martín Peris 2005: 90). Con relación al proceso de aprendizaje del componente gramatical, es evidente que el alumno de ELE se verá especialmente afectado por algunos de los factores individuales que erigen su competencia existencial: la actitud, la motivación y el estilo cognitivo; así como por la reflexión sobre el sistema de la lengua, las destrezas de estudio, y las destrezas de descubrimiento y análisis que forman parte de su capacidad de aprender y que podríamos reunir bajo el paraguas general de *estrategias de aprendizaje*. Esta capacidad de aprender (o saber aprender) está íntimamente relacionada con el fomento de la autonomía en el aprendizaje que desarrolla el *Marco* y que el Consejo de Europa viene defendiendo desde hace varios años.

5. A modo de conclusión

Y antes de finalizar nuestra exposición, queremos insistir en que son dos los pilares básicos desde los que el *Marco* nos ha permitido esclarecer cómo se comportan algunos condicionantes del alumno en el proceso de aprendizaje de la competencia gramatical en ELE. Estos pilares son:

1. La existencia de una enseñanza centrada en el alumno (en sus necesidades y en su intereses) que, al potenciar un aprendizaje autónomo y asentado en la acción, abre las puertas a un aprendizaje autodirigido por el propio aprendiente.

2. La activación de la competencia plurilingüe del estudiante como una herramienta fundamental con la que inicia el nuevo aprendizaje de la gramática en ELE.

Estos dos pilares llevarán al usuario-aprendiente a servirse de los conocimientos, habilidades y destrezas que ha ido adquiriendo y aprendiendo en experiencias lingüísticas anteriores. Para lograrlo, y aquí vamos a terminar con una cita de Llorián y Rodrigo (2005: 58):

> Es necesario que desarrolle y utilice la capacidad de reflexionar sobre la(s) lengua(s), la de adecuarse a la(s) nueva(s) experiencia(s) lingüística(s) y cultural(es), la de obtener provecho de las situaciones de enseñanza y la de recurrir a las estrategias y a los procedimientos que estén a su alcance, y mejor se adecuen a sus estilos y preferencias, para poner en juego los recursos que haya incorporado o bien recurrir a las fuentes externas adecuadas.

Referencias Bibliográficas

CONSEJO DE EUROPA (2002 [2001]): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

FIGUERAS, N. (2005): "El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica", *Carabela*, 57, 5-23.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación*, Madrid: Edelsa.

GUTIÉRREZ RIVILLA, R. (2005): "El Marco común europeo de referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras", *Carabela*, 57, 25-47.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, 3 vols., Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva.

LLORIÁN, S. y C. RODRIGO (2005): "Diseño y desarrollo del currículo de E/LE a la luz del *Marco común europeo de referencia*", *Carabela*, 57, 49-80.

MARTÍN PERIS, E. (2005): "La enseñanza de la gramática según el Marco común europeo de referencia para las lenguas", *Carabela*, 57, 81-102.

MORENO GARCÍA, C. (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.

RAMOS MÉNDEZ, C. (2007): *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*, ASELE. Colección monografías, nº 10, Secretaría General de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia.

SANTOS GARGALLO, I. (2010 [1999]): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros.

Español y húngaro, dos mundos diferentes

ZsuZsanna Ruppl
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

Como consecuencia de la expansión de la enseñanza de E/LE por todo el mundo en las últimas décadas, además de la presencia de un alumnado multicultural en los centros y universidades que imparten clases de E/LE en el territorio nacional, la Lingüística Contrastiva se ha convertido en una herramienta útil y necesaria para los docentes de esta asignatura. Lado (1957) reconoció hace más de medio siglo que para conseguir una enseñanza de idiomas eficaz es indispensable que el profesor conozca los principales rasgos de la lengua materna de los alumnos, para poder proporcionar la explicación o ejemplo más adecuado.

Según sugiere Santos Gargallo (1993), uno de los conceptos básicos de la Lingüística Contrastiva es la *interferencia*, que se produce cuando un individuo utiliza en una L2 un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico característico de la L1, aunque añade que "ciertas diferencias entre L1 y L2 no causarán dificultades a los estudiantes en su proceso de aprendizaje" (pp.39-40). La versión práctica de la Lingüística Contrastiva busca tanto las diferencias como las similitudes entre pares de lenguas con el propósito de aplicar los resultados al proceso de aprendizaje-enseñanza de lenguas segundas, dicha disciplina se construye, por tanto, a partir de la contraposición sistemática de dos lenguas – la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2) – con aplicaciones didácticas, usando los resultados de dicha comparación para el análisis y diseño de materiales, la evaluación de los contenidos de libros de texto o la preparación del currículum.

Hungría es un país que cuenta con 10 millones de habitantes, aproximadamente. El idioma oficial es el húngaro, perteneciente a las lenguas fino-ugrias, de la familia de las lenguas urálicas. Después del ingreso de Hungría en la Unión Europea, en 2004, se experimentó un fuerte aumento de demanda en la enseñanza de las lenguas extranjeras. La enseñanza de E/LE en el país centroeuropeo, que se remonta a los años setenta, también experimentó un aumento importante con la inauguración del Instiuto Cervantes de Budapest en septiembre de 2004. Actualmente el español se encuentra entre los idiomas que con más frecuencia eligen los alumnos como segunda o tercera lengua extranjera, después del inglés y el alemán.

En la presente comunicación pretendemos destacar algunas características del idioma húngaro que pueden ejercer mayor influencia durante el proceso de aprendizaje de E/LE de los alumnos cuya lengua materna es el húngaro. El propósito principal de este trabajo es destacar algunos rasgos contrastivos relevantes con fines didácticos, por lo que no detallaremos las diferencias que – según nuestro parecer – no influyen u obstaculizan el aprendizaje de E/LE de los húngaros. Durante el análisis contrastivo adopta-

remos el método sugerido por Lado (1957): descripción del fenómeno gramatical en los dos idiomas y contrastación de ambos[1].

2. Fonética y fonología

En primer lugar, presentaremos y compararemos los sistemas fonológicos y fonéticos del español y del húngaro. Según dice L. Gómez Torrego en su *Gramática Didáctica del Español* (1997), los *fonemas* son los sonidos ideales o modelos de sonido, una realidad mental, mientras los *sonidos* son las realizaciones materiales, físicas de los fonemas, una realidad material. Por consiguiente, los sonidos, las realizaciones de los fonemas pueden ser infinitas, así que nos limitaremos a la mención de las diferencias básicas de los fonemas, y no entraremos en detalles en cuanto a sonidos ni a sonidos alófonos[2].

El alfabeto del español estándar y normativo está formado de 27 letras y 5 dígrafos, según la gramática oficial de la Lengua Española que dicta la Academia Española de la Lengua, en común acuerdo con el resto de academias americanas del español, desde el año 2010.

De las 44 letras del idioma húngaro 14 son vocales y 30 consonantes. Las vocales húngaras, desde punto de vista de la duración se dividen en dos grupos: vocales cortas y largas. La representación gráfica de esta diferencia se realiza por medio de tildes:

Ej.:*o (corta), ó (larga)*
ü (corta), ű (larga) etc.

Según la ortografía (y tradición) las 14 vocales húngaras se dividen en 7 parejas cortas/largas. En la mayoría de estas parejas la diferencia en la pronunciación tan solo consiste en la duración de dicha vocal, salvo en el caso de la *e/é* (posición distinta de lengua) y la *a/á* (diferencia de apertura).

Las dificultades que (casualmente) se pueden derivar de la puntuación vocálica húngara en caso de estudiantes de ELE húngaros, se manifiestan a la hora de aprender la acentuación ortográfica del español. Debido a la existencia de vocales cortas y largas en su lengua materna, los alumnos húngaros muchas veces pronuncian las sílabas acentuadas más largas en español, cuya manifestación gráfica puede ser un acento innecesario.

Debido a que la lengua húngara dispone de una gama más amplia de consonantes, son pocas las diferencias que realmente pueden afectar a la pronunciación de los estudiantes de E/LE húngaros:

- La realización de la grafía *v* en húngaro es fricativa, mientras en español es oclusiva, lo cual frecuentemente repercute en su pronunciación del español. *Ej.: Valencia [valenθia], en vez de [balenθia]*

1. Los ejemplos de errores proceden de mis experiencias durante mis años docentes en la enseñanza de E/LE para adultos.
2. *Sonidos alófonos*: los sonidos que dependen del contexto y que representan un mismo fonema. (Definición de Gómez Torrego 1997.)

- La *z* en húngaro se realiza de manera fricativa dental sonora, mientras en español es fricativa interdental sorda, fonema que no existe en húngaro, por eso muchas veces se sustituye por la [s], el fonema que – para los húngaros – más se asemeja a [θ]. Esta circunstancia produce con frecuencia un peculiar "seseo" en los alumnos húngaros de ELE, fenómeno que puede además repercutir en la ortografía.

- La *c* en húngaro se pronuncia africada dental, mientras en español es fricativa interdental u oclusiva velar sorda, dependiendo de su posición respecto a las vocales.

- La *h* en húngaro se pronuncia fricativa velar sorda, mientras que en español no representa ningún fonema.

- Cabe mencionar los casos de las letras *ch/cs, j española/h húngara* y la *g,* cuyas pronunciaciones respectivas son muy parecidas en las dos lenguas, aunque con pequeñas diferencias. Sin embargo, Lado (1957) denomina este tipo de diferencia *no fonológica* o no significativa, ya que no influyen de manera considerable, aunque también afirma que los alumnos tienden a transferir los fonemas de su lengua materna a la L2.

3. Morfosintaxis

3.1. El húngaro, idioma aglutinante

3.1.1. Casos gramaticales

Al ser el húngaro una lengua aglutinante[3], no flexiva[4], una de las principales diferencias se percibe en la ausencia de preposiciones y la presencia de casos gramaticales, cuyos sufijos se añaden a la raíz del verbo. No está oficialmente determinado el número de casos existentes, que sigue siendo un tema de debate entre los expertos. Algunos hablan de una veintena, otros afirman que el húngaro tiene más de 40 casos diferentes. En este trabajo no deseamos entrar en dicha polémica, por eso tan solo ofrecemos algunos ejemplos de los casos/sufijos que existen en el húngaro, contrastándolos con su correspondiente preposición en español.

En numerosos verbos el régimen utilizado no corresponde con su significado en español:

enamorarse de	*beleszeretni valakibe*
enfadarse con	*megharagudni valakire*

Los casos mencionados en húngaro corresponderían a la traducción de:

**enamorarse en*
**enfadarse a.*

3. *Aglutinante*: se aplica a las lenguas en que el procedimiento principal para formar palabras que expresan ideas compuestas es la unión de las que expresan las ideas simples, conservando estas su significado sin alteración. (Definición de Moliner 1998.)
4. *Flexiva*: se aplica a las lenguas que tienen flexión gramatical. (Definición de Moliner 1998.)

Por lo tanto no es sorprendente que los alumnos, cuando no conocen la preposición adecuada, recurren a la traducción literal del caso, el resultado es que cometen errores como los arriba mencionados.

3.1.2. Postposiciones

Algunas preposiciones del español en húngaro se expresan por postposiciones. Según Törkenczy (1997), las postposiciones funcionan como las terminaciones de los casos. Sin embargo no se añaden a la raíz del nombre, sino la siguen separadas. Pueden referirse a más de un nombre a la vez. Ejemplos:

Előtt	*delante de, antes de*	*Az iskola előtt*	*Delante del colegio*
		Az értekezlet előtt	*Antes de la reunión*
Mögött	*detrás de*	*A szekrény mögött*	*Detrás del armario*
Között	*entre*	*Két szék között*	*Entre dos sillas*
Nélkül	*sin*	*Gond nélkül.*	*Sin problema*

Los casos gramaticales y las postposiciones no solo afectan a los sustantivos, sino que las demás categorías (adjetivos, pronombres, incluso numerales, etc.) también los admiten:

Tres = három *con tres = hárommal*

Los pronombres personales en los diferentes casos gramaticales adoptan una forma completamente distinta de su forma original:

Tú = te *por ti = érted*
Vostros = ti *entre vosotros = köztetek*

3.2. Género

3.2.1. Género del sustantivo y concordancia

Según Gómez Torrego (1997), uno de los rasgos más característicos del sustantivo español es el de poseer género gramatical. Aunque la mayoría de los sustantivos que terminan en *–o* son masculinos, y la mayoría de los que terminan en *–a* son femeninos, esta correspondencia no siempre es válida. Dado que en húngaro no existen los géneros gramaticales, los alumnos húngaros cometerán errores a la hora de concordar los sustantivos con los adjetivos y determinativos. Naturalmente les resulta más difícil entender el porqué del género de los sustantivos en aquellos casos en los que el género es un rasgo gramatical inherente sin reflejo en la realidad, que en los sustantivos, en los que el género gramatical coincide con el sexo. Las interferencias se producen aún con mayor frecuencia cuando la palabra en cuestión no sigue las normas generales y esto genera anomalías como en el ejemplo:

** la mapa*
** el mano pequeño etc.*

Otros sustantivos que pueden resultar problemáticos desde este punto de vista, son los sustantivos epícenos, que designan personas o seres vivos sin diferenciar el sexo. En estos casos los estudiantes no entienden por ejemplo, por qué la palabra *persona* es femenina aun cuando se habla de un hombre, o por qué la palabra *bebé* se combina con determinativos masculinos si se trata de una niña. La explicación de esta duda es que los aprendices identifican el género gramatical con el sexo de las personas.

3.2.2. El género de los pronombres de objeto directo

La ausencia del género gramatical también influye en los errores cometidos a la hora de usar tanto determinativos (véase el punto 3.5), como pronombres de objeto directo. Mientras el español posee pronombres de objeto directo que corresponden a los géneros garmaticales *lo/la (los/las),* en húngaro existe una única forma, *azt (azokat)*. Como el alumno húngaro mentalmente no identifica los objetos con su género gramatical, a menudo falla cuando tiene que utilizar el pronombre en lugar del sustantivo, sobre todo si este no aparece en el contexto o aparece unas oraciones antes. Aunque aprende que la palabra *mesa* es un nombre femenino, si tiene que referirse al objeto con un pronombre, no siempre lo identifica como femenino. Por eso no es raro escuchar o leer frases producidas por alumnos húngaros como la siguiente:

*La mesa está sucia. *Límpialo.*

3.3. Los adjetivos y uso del plural

Los adjetivos en húngaro pueden desempeñar o no la función de atributo. En su función atributiva el adjetivo precede al nombre y no toma las terminaciones del plural, ni las de los casos:

Egy <u>kék</u> ibolya	*Una violeta <u>azul</u>*
<u>Kék</u> ibolyák	*Violetas <u>azules</u>*

Cuando los adjetivos no tienen función atributiva, constituyen el predicado de la frase, ya que el verbo *(lenni) ser* en tercera persona se omite. En estas oraciones toman la terminación del plural y se concuerdan con el sujeto en número.

Ez az asztal Ø <u>fekete</u>.	*Esta mesa es <u>negra</u>.*
Ezek az asztalok Ø <u>feketék</u>.	*Estas mesas son <u>negras</u>.*

Aquí deseamos mencionar, que mientras en español después de un número distinto a 1 el sustantivo se pone en plural, en húngaro no se utiliza el plural después de números cardinales:

Egy ház	*(una casa)*
Öt ház	*(cinco casas)*

Sin embargo, según nuestra experiencia estas diferencias en el uso del plural no causan considerables problemas a la hora de aprender EL/E, que puede ser resultado del aprendizaje de otras lenguas extranjeras, como el inglés.

3.4. Demostrativos

Existen dos importantes incompatibilidades entre los dos sistemas de demostrativos. En primer lugar, las diferencias ya mencionadas en el apartado sobre el complemento directo, que se deben a la ausencia del género gramatical en húngaro. Por eso los alumnos difícilmente identifican *estos* con un sustantivo masculino plural y *aquella* con un sustantivo femenino singular, sobre todo si en la oración no aparece el sustantivo. No se trata de que los alumnos sean incapaces de entender el concepto del género gramatical en español, sino de la falta de concienciación, que supone identificar por ejemplo, la palabra *televisión* con su género, incluso en el caso de que esta no aparezca en la oración o aparezca unas frases antes. Por eso no es sorprendente oír enunciados como el siguiente, refiriéndose a una lavadora:

**Este es muy grande y bonita.*

O, incluso:

**Esto es muy grande y bonita.*

El error de la segunda oración se debe a que los alumnos, durante sus estudios anteriores han aprendido que la forma masculina de los sustantivos normalmente termina en *–o*. Como esta es una de las primeras reglas que aprenden, influye mucho en el aprendizaje posterior de la gramática.

Sin embargo cometen menos errores cuando tienen que concordar determinativos con sustantivos, ya que en estos casos el sustantivo va acompañado por el determinativo que lo precede en la oración. Ejemplos:

Esta chica es mi amiga.
En aquel edificio conocí a mi marido.

La otra dificultad consiste en diferencar tres puntos de referencia en el espacio (*aquí, ahí, allí >>> este/-a, -os, -as, ese/-a, -os, -as, aquel, aquella -os, -as*), en lugar de dos (*itt, ott >>> ez, ezek, az, azok*). Curiosamente, los alumnos húngaros tienden a omitir el uso del segundo grupo de demostrativos y usar solo *este/-a, -os, -as,* y *aquel, aquella-os, -as,* aunque lo más lógico sería no utilizar las formas de *aquel, aquella -os, -as,* ya que, según su significado, es el que no existe en húngaro. Sin embargo, son las formas de *ese/-a, -os, -as* las que se omiten con mayor frecuencia, quizás por su parecido a las formas de *este/-a, -os, -as* y para – inconscientemente – evitar confusiones y subrayar más las diferencias.

Como los nombres, los demostrativos húngaros admiten terminaciones de casos:

Nominativo	*ez*	*az*
Acusativo	*ezt*	*azt*
Dativo	*ennek*	*annak*
Instrumental	*evvel*	*avval*

3.5. Posesión

3.5.1. Estructura de posesión

En húngaro las estructuras de posesión la persona/cosa que posee algo precede a la cosa poseída. El poseedor está en el caso dativo, y el objeto poseído recibe un sufijo de posesivo. En español el orden de las palabras es distinto: poseído + de + poseedor. En húngaro la preposición *"de"* queda sustituida por el caso dativo, aunque el sufijo de dativo frecuentemente desaparece:

Zsuzsinak a tolla.	*Zsuzsi tolla.*	*El bolígrafo de Susana.*
Endrének a barátnője.	*Endre barátnője.*	*La novia de Endre.*
Ildinek a könyve.	*Ildi könyve.*	*El libro de Ildi.*

Si el poseedor adopta la forma de un pronombre personal (determinativo posesivo), se precede por un artículo definido. El pronombre personal puede ser omitido (véase también 3.6.2):

Az én ágyam.	*Az ágyam.*	*Mi cama.*

3.5.2. Determinativos posesivos

El húngaro solo tiene una serie de determinativos posesivos, los que en español equivalen a los posesivos tónicos.

Enyém/enyéim (enyémek)	*mío/-a, -os, -as*
Tied/tieid	*tuyo/-a, -os, -as*
Övé/övéi	*suyo/-a, -os, -as*
Mienk (miénk)/mieink	*nuestro/-a, -os, -as*
Tétek (tiétek)/tieitek	*vuestro/-a, -os, -as*
Övék/övéik	*suyo/-a, -os, -as*

La construcción equivalente a los determinativos posesivos átonos españoles, se compone del pronombre personal en nominativo y un sufijo posesivo:

(az én) macskám	*a macskám*	*mi gato.*

En español el órden de las palabras es distinto. La cosa poseída precede al poseedor y van vinculados por la preposición *de*. Esta considerable diferencia repercute en la producción lingüística de los alumnos húngaros cuando dan sus primeros pasos en español, que cometen errores, sobre todo, omitiendo la preposición *de,* cambiando el órden de las palabras, o, incluso las dos cosas a la vez:

**Hermana Pedro*
**Pedro de hermana*
**Pedro hermana*

3.6. *Ser, estar haber, tener* y *hacer* (en expresiones de tiempo)

En húngaro los verbos *ser, estar, haber* y *tener* se expresan con el mismo verbo *lenni (vagyok, vagy, van, vagyunk, vagytok, vannak)*, que además también se utiliza en expresiones para hablar del tiempo:

¿Ser o no ser?	*Lenni, vagy nem lenni?*
La puerta está abierta.	*Az ajtó nyitva van.*
Hay dos tipos de pastel:	*Kétféle süti van:*
de chocolate y de nata.	*csokis és krémes.*
Andrés tiene dos hermanos.	*Andrásnak két testvére van.*
En verano hace mucho calor.	*Nyáron nagyon meleg van.*

Cuando el verbo *lenni* significa *ser*, se omite en tercera persona:

Pablo es abogado, y su esposa es médico. *Pál ügyvéd Ø, a felesége pedig orvos Ø.*

Las mayores dificultades para los alumnos húngaros consisten en

- Aprender que el verbo *ser* se utiliza en todas las personas (incluídas las terceras personas). Con relativa frecuencia los estudiantes húngaros simplemente omiten el verbo *ser* en tercera persona, ya que aplican una traducción directa de su lengua materna. El conocimiento de otras L2 (en la mayoría de las veces el inglés) influye positivamente en la ocurrencia de esta anomalía.

- Diferencias entre *ser* y *estar*.

- Distinción de los usos de *estar* y *haber* (*hay*).

- Uso del verbo *hacer* en expresiones de tiempo meteorológico.

El uso del verbo *tener* normalmente plantea menos problemas.

3.7. Influencia de los prefijos húngaros en el uso inapropiado de verbos reflexivos

La lengua húngara utiliza más de 50 prefijos, que añadidos a la raíz, son capaces de modificar el significado de los verbos que preceden. Por ejemplo:

Be- = hacia dentro	*menni = ir*	*bemenni = entrar*
Ki- = hacia fuera		*kimenni = salir*
Le- = hacia abajo		*lemenni = bajar*

Fel- = hacia arriba — *felmenni = subir*
Át- = a través de — *átmenni = atravesar etc.*

En varios casos estos prefijos expresan el carácter terminado de la acción (aspecto perfectivo), como en los siguientes ejemplos:

Enni = comer — *megenni = comerse*
Tanulni = estudiar — *megtanulni = aprender*
Aludni = dormir — *elaludni = dormirse etc.*

Supuestamente se debe a esto, que el estudiante húngaro "necesita" un morfema derivativo, cuando expresa una acción terminada. En estos casos, quizás debido a los ejemplos de *comerse, dormirse*, etc., los húngaros normalmente eligen el pronombre reflexivo, cuyo uso perfectivo es correcto en algunos casos:

Se comió todo el pastel.
Se aprendió todo el poema de memoria. Etc.

Sin embargo este uso del pronombre reflexivo en español no es generalizable. Durante nuestra experiencia docente observamos numerosos casos de uso innecesario por parte de estudiantes húngaros de E/LE:

** Se desapareció mi cartera.*
** Esta semana me he engordado dos kilos.* Etc.

3.8. Formas no personales del verbo y perífrasis verbales

El infinitivo en español se forma con la terminación *-r*, en húngaro con la terminación *-ni*[5]. Entre las formas no personales del verbo es la que menos problemas suele causar en el proceso de aprendizaje de los alumnos de E/LE húngaros. Esto se debe a que en húngaro también están presentes las construcciones con el infinitivo:

Szeretnék tanulni. — *Quiero estudiar.*
Tudok kötni. — *Sé hacer punto.*
Várni fogok. — *Voy a esperar.*

Sin embargo el infinitivo español cuenta con características que el infinitivo húngaro no posee: por ejemplo sus rasgos comunes con los sustantivos y con los verbos:

El deber → *los deberes*
Se fue sin decir nada.
Al entrar, vio las flores.

5. En húngaro las entradas de los verbos en los diccionarios no son los infinitivos, sino las terceras personas del singular del presente.

En las frases húngaras que corresponden a la traducción de los dos últimos ejemplos el infinitivo queda sustituído por un verbo conjugado en pasado:

Elment anélkül, hogy bármit mondott volna. *(*Se fue sin que habría dicho nada.)*
Amikor belépett, meglátta a virágokat. *(Cuando entró, vio las flores.)*

El gerundio español recibe la terminación *-ndo*, la forma verbal correspondiente en húngaro termina en *–ván, -vén*. El gerundio español tiene rasgos comunes con los verbos y con los adverbios, y a veces actúa como adjetivo:

Comiendo pasteles.
Se marchó llorando.
Fregó el suelo con agua hirviendo.

Aunque en húngaro existe la forma equivalente al gerundio, en el idioma actual está casi en desuso. Por eso su conceptualización y uso puede plantear dificultades para los alumnos húngaros.

El participio en español presenta la terminación *–do*, mientras en húngaro recibe los sufijos *-t* y *-tt*. Como en español, en húngaro también tiene rasgos comunes con los adjetivos:

Ventana cerrada	*csukott ablak*
Libro leído	*elolvasott könyv*

En cambio, la forma que corresponde al participio en húngaro no tiene rasgos comunes con los verbos, aunque coincide con la tercera persona singular del pasado.

Como consecuencia del desuso o uso más limitado de las formas impersonales del verbo en húngaro, la conceptualización y EL uso de las perífrasis verbales presenta serias dificultades. Debido a la abundancia y, a veces, semejanza entre sí de estas construcciones en español, su uso no solo afecta la producción escrita y oral de los alumnos húngaros, sino también repercute en la comprensión.

Es importante mencionar el papel de la perífrasis *estar + gerundio* y las diferencias que existen respecto al presente de indicativo, ya que el húngaro desconoce el llamado "presente continuo". Así que a los estudiantes húngaros les costará entender la diferencia entre presente de indicativo y la perífrasis *estar + gerundio*.

3.9. Ausencia de varios pasados en húngaro

La lengua húngara cuenta con tres tiempos verbales: pasado, presente y futuro. El pasado se forma añadiendo a la raíz del verbo las terminaciones *-ott, -ett, -ött* y *-t*. En cambio, en el español actual en el modo Indicativo se usan cuatro tiempos del pasado. Debido a esta incompatibilidad gramatical, la diferenciación y elección entre los cuatro pasados del español supone una tarea difícil. Las principales dificultades consisten

en establecer las diferencias de uso del pretérito perfecto y el indefinido, o tomar la decisión de utilizar el indefinido o el imperfecto. Por esta razón los alumnos húngaros a menudo cometen errores del siguiente tipo:

** Ayer he recibido una carta.*
** Cuando era niño siempre me levanté a las 8. Etc.*

El uso de indefinido y pluscuamperfecto también puede plantear dudas, aunque con menos frecuencia.

3.10. Ausencia del subjuntivo y dificultades del uso del estilo indirecto

Frente al español, el húngaro posee tres modos verbales: indicativo, condicional e imperativo, pero carece de subjuntivo. En lugar del subjuntivo se utiliza uno de los tres modos existentes. Por eso pueden darse los casos que siguen:

** Me alegro de que estás aquí.*
(El verbo "alegrarse" en húngaro rige Indicativo.)

** Te digo que lee el libro.*
(En este caso en húngaro se utilizan las formas correspondientes del imperativo.)

** Si estarías aquí, todo sería más bonito.*
(Esta estructura en húngaro rige las formas del condicional.)

El uso del estilo indirecto en húngaro supone la aplicación de los tres tiempos verbales existentes (pasado, presente y futuro), sin recurrir a formas como el condicional o el subjuntivo en español. (Salvo que en la frase original aparezca un verbo en condicional.) El alumno húngaro que aprende español se ve obligado a memorizar toda una tabla de correspondencias entre los tiempos verbales utilizados en estilo directo e indirecto.

Para un alumno húngaro no es nada lógico pensar que si la frase:

Juan dice que vendrá.

Se pone en indefinido, el verbo *venir* se utilizará en condicional, dado que el húngaro construye sus oraciones limitándose al uso de tres tiempos verbales. (para una fácil comparación, en la figura 8 también ofrecemos un resumen de los tiempos utilizados en húngaro.) Oraciones como:

** Le dije que venga a verme.*
** No pensaba que saldrá bien.*
** Cuando llegué ya preparó la cena.*

Son fruto de esta considerable diferencia entre los dos sistemas gramaticales.

4. Conclusiones

Tras realizar un análisis comparativo (no exhaustivo) de las características gramaticales del húngaro y del español hemos visto que los casos enumerados no afectan en igual grado el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de E/LE húngaros. Para terminar y con el fin de ofrecer un resumen de las diferencias más significativas, resumiremos y clasificaremos los efectos de dichas diferencias entre los dos sistemas. Las conclusiones extraídas están basadas en nuestra experiencia docente en la enseñanza de E/LE para adultos.

1. Las diferencias fonéticas/fonológicas no influyen en grado considerable en el proceso de aprendizaje, ya que las alteraciones en la pronunciación de los alumnos húngaros no obstaculizan la comprensibilidad del discurso.

2. El uso del plural en los adjetivos atributivos y después de números cardinales (punto 3.3) y la ausencia del aspecto perfectivo (punto 3.8) se manifiestan en la producción escrita y oral de los estudiantes húngaros, pero no afectan a las destrezas de comprensión. Normalmente no se trata de errores que modifiquen considerablemente el significado del mensaje y son remediables con la aplicación de ejercicios específicos. (Sobre todo de mecanización.) Lo mismo se refiere a la expresión de la posesión (punto 3.5). Aunque se trata de faltas que pueden ser recurrentes, una vez concienciadas y conceptualizadas, estas normas con la práctica pasarán a formar parte de la interlengua de los alumnos.

3. El caso de la ausencia de las preposiciones (punto 3.1) y del género gramatical (punto 3.2) constituye, una problemática más importante, cuyas anomalías pueden llegar a alterar de manera considerable la comprensibilidad del discurso. Aun con la aplicación de ejercicios muy específicos, debido a la falta de conciencia lingüística, podemos detectar errores no solo en niveles básicos e intermedios, sino incluso en muy avanzados también. Afectan sobre todo las destrezas de expresión, pero no a las de comprensión.

4. Los expuestos en los puntos 3.8, las formas impersonales del verbo con todos sus usos, las perífrasis verbales y las diferencias entre presente de indicativo y *estar + gerundio*, afectan no solo la producción escrita y oral de los estudiantes, sino pueden influir en la comprensión también.

5. Los hechos gramaticales del último grupo: la presencia de varios tiempos verbales del pasado (punto 3.9), el modo subjuntivo en español, las normas del estilo indirecto (punto 3.10) y las diferencias entre *ser, estar y haber (hay)* (punto 3.6), debido a que la lengua húngara los desconoce, significan un verdadero reto para los alumnos de E/LE húngaros.

Referencias Bibliográficas

ALCINA FRANCH, J. y BLECUA, J. M. (1975): *Gramática española,* Barcelona: Ariel (3ª edición, 1982).

CHAMORRO GUERRERO, M. D. *et al.* (1995): *Abanico, Libro del Alumno,* Barcelona: Difusión (4ª edición, 1998).
GÓMEZ TORREGO, L. (1997): *Gramática didáctica del español*, Madrid: SM (7ª edición, 2000).
É. KISS, K., KIEFER, F. y SIPTÁR, P. (1999): *Új magyar nyelvtan*, Budapest: Osiris Kiadó.
LADO, R. (1957): *Lingüística contrastiva, lenguas y culturas*, Madrid: Ediciones Alcalá.
LINDO, E. (1994): *Manolito Gafotas,* Madrid: Santillana (11ª edición, 1999).
MOLINER, M. (1998): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos (2ª edición).
RÁCZ, E. y TAKÁCS, E. (1959): *Kis magyar nyelvtan*, Budapest: Talentum (13ª edición).
RUPPL, Z. (2006): *Contrastes – Español para hablantes de húngaro*, Madrid: SGEL.
SÁNCHEZ CEREZO, S. (dir.) (1996): *Gramática del español moderno*, Madrid: Santillana.
SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística conrastiva*, Madrid: Síntesis.
TÖRKENCZY, M. (1997): *Hungarian Verbs & Essentials of Grammar*, Passport Books.
VV. AA. (1997): *Carabela 51, Lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE (I)*, Madrid: SGEL.

Actitudes de estudiantes y profesores hacia los diccionarios electrónicos portátiles

Lidia Sala Caja
Universidad de la Prefectura de Aichi (Japón)

1. Introducción

Con el nombre de *diccionarios electrónicos portátiles* (DEP) se designan aquellos dispositivos electrónicos de tamaño algo mayor al de una calculadora, con un teclado alfabético acompañado de algunas teclas más, y como mínimo con una pantalla donde aparecen los resultados de las búsquedas. Quedan fuera por lo tanto aquellos que se instalan en teléfonos móviles, tabletas u ordenadores. Estos aparatos incorporan diccionarios de todo tipo (generales, de medicina, economía), pero también otras obras de consulta como manuales de cocina o ensayos[1]. En algunos modelos, existe igualmente la posibilidad de insertar tarjetas de memoria o conectarlos al PC para instalar nuevos contenidos. Aparte, cuentan con otras funciones como calculadora, reloj, calendario, sonido, salto hipertextual, historial de búsqueda, marcador, etc.

El primer modelo fabricado en Japón data de 1979. Estaba destinado al aprendizaje del inglés[2], lengua que aún hoy concentra la mayor oferta de diccionarios. Para el español, con alguna variación según la marca, se dispone de los diccionarios bilingües español-japonés de la editorial Hakusuisha y Shogakukan[3]. Algunos modelos incorporan además un bilingüe inglés-español de Oxford, otros un monolingüe bilingualizado, el *Kernerman 西西和辞典*, y también es posible instalar el *Gran diccionario de la lengua española Larousse* desde un CD que se adquiere separadamente. Los diccionarios se pueden consultar por lema, por forma flexionada, por combinación de palabras y por ejemplos.

Los DEP son, con diferencia, el tipo de diccionario que más poseen y usan los estudiantes universitarios japoneses de lenguas extranjeras, aunque también se han popularizado en otros países, sobre todo asiáticos[4]. Su entrada en las aulas se considera un fenómeno ascendente (***bottom-up***), es decir, liderado por los estudiantes, no por lexicógrafos ni por profesores. De hecho, han conseguido imponerlos muy a pesar de estos últimos, para los que reunían una larga serie de desventajas: provocar consultas innecesarias, inhibir otras estrategias de lectura y aprendizaje de léxico, frenar el salto a los diccionarios monolingües, distraer, ser ruidosos y perjudiciales para la vista... Sin embargo, en 2005 Vivian Midlane registró un aumento de la tolerancia a su uso entre los docentes, quienes incluso empezaron a reconocerles alguna que otra ventaja. Otros después de ella han atestiguado también este cambio de tendencia (Dashtestani 2013).

1. Pueden llegar a acumular más de 100 volúmenes en la actualidad.
2. Fue el Sharp IQ-3000, equipado con un diccionario ingles-japonés de 2800 palabras.
3. *Diccionario japonés-español-Edición revisada-* (2011) y *Diccionario del español moderno-Edición revisada-* (1999), ambos de la editorial Hakusuisha. *Diccionario Shogakukan español-japonés. Segunda edición* (2007). De momento, este último sólo está disponible en los modelos Casio. Una pequeña gramática en japonés, Okada, T. (2000) *Zero kara hajimeru supengo,* o una guía de conversación para viajes, *Buru gaido: wagamama aruki ryoukou kaiwa. Supeingo + Eigo (2000) Jitsugyo no nihonsha* los acompañan según la marca.
4. Entre ellos destacan China, Corea, India, Tailandia y Taiwan.

Este trabajo persigue por un lado averiguar si ha seguido disminuyendo la animadversión de los profesores con respecto a este tipo de diccionarios; y por otro aportar información relevante sobre sus usuarios para mejorar la enseñanza de habilidades lexicográficas destinadas en particular a aquellos que aprenden español.

Para ello en lo que sigue voy a exponer cuáles son las actitudes del alumnado hacia estos diccionarios electrónicos portátiles, y hasta qué punto hoy en día estas son compartidas por sus profesores. Para ello haré referencia a algunas investigaciones anteriores y en especial a los resultados obtenidos en una encuesta llevada a cabo en la Universidad de la Prefectura de Aichi (Japón). La encuesta fue contestada por 19 profesores que imparten clases de español como lengua extranjera en dicha Universidad, y por todos los estudiantes de español (tanto los de primera lengua extranjera, 211, como los de segunda lengua extranjera, 174)[5]. Sin embargo, los resultados que se mencionarán en este trabajo sólo harán referencia a los primeros.

2. Actitudes de estudiantes y profesores hacia los diccionarios electrónicos portátiles

Estudios anteriores (Nesi 2002; Boonmoh y Nesi 2008; Kobayashi 2007) centrados en los estudiantes de inglés, han mostrado que éstos adoptan una actitud muy positiva hacia los diccionarios electrónicos. En comparación con sus equivalentes en papel, destacan que son rápidos, fáciles de usar y llevar. Los mismos juicios de valor quedaron reflejados entre los encuestados en Aichi. En los comentarios finales un estudiante de primero escribió: "Yo prefiero el diccionario de papel. En casa lo uso concienzudamente para aprender. Pero prefiero el diccionario electrónico para consultas rápidas. Lo uso para llevar." (Mi traducción)

En cuanto a la actitud de los profesores hacia los mismos (Midlane 2005, Dashtestani 2013), se ha señalado que coinciden en que éstas son sus mejores bazas. Así también lo manifestaron los profesores entrevistados, que valoraban especialmente que fueran tan fáciles de llevar. En suma, puede afirmarse que tanto para unos como para otros resultan diccionarios de gran "usabilidad"[6].

Es más, a diferencia de otros países, en Japón han dejado de ser un símbolo de estatus[7]. En la encuesta, un 43% contestó que estaba totalmente en desacuerdo con la afirmación "Los estudiantes se compran el diccionario electrónico porque es un símbolo de estatus", un 13%, bastante en desacuerdo y un 25% un poco en desacuerdo. Los porcentajes de los profesores eran incluso algo más elevados con un 41%, 23% y 12%, respectivamente para los mismos valores.

5. Se prepararon tres encuestas diferentes dirigidas a cada uno de los grupos, aunque muchas de las preguntas eran comunes. El cuestionario se dividió en tres partes: preguntas como propietario y usuario de diccionarios, preguntas como propietario de un diccionario electrónico, preguntas como profesor//estudiante de español. Para el alumnado la encuesta se tradujo al japonés. Después de llevarlas a cabo mantuve entrevistas posteriores con algunos profesores para profundizar en sus respuestas.

6. Laufer y Kimmel (1997: 362) contraponen la usabilidad de un diccionario (*dictionary usability*) con la utilidad del diccionario (*dictionary usefulness*) y definen la primera como "the willigness on the part of the consumer to use the dictionary in question, and his/her satisfaction" mientras que la segunda es "the extend to which a dictionary is helpful in providing the necessary information to its users". Tomado de Nesi (2012: 367).

7. Esto no es así en otros países, como China o Tailandia, donde algunos profesores son reticentes a permitir su uso en clase por esta razón.

El que los diccionarios electrónicos se tienen por una buena inversión lo acreditan los altísimos porcentajes de posesión (el 96% de media, 100% en cuarto año), de grado de satisfacción (73%) y, sobre todo, de frecuencia de uso (sólo 3 estudiantes marcaron frecuencias inferiores a "varias veces por semana"). Tales cifras están en consonancia con los resultados obtenidos para la afirmación "Tener un diccionario electrónico es una pérdida de dinero", en que sólo el 6% de los estudiantes manifestó algún grado de acuerdo. Y entre los profesores, nadie. Un estudiante lo resumió así en los comentarios finales: "Es un aparato indispensable porque no solamente se puede usar en la clase de español, tiene muchas otras funciones". (Mi traducción)

De estos datos se desprende que los estudiantes constituyen un bloque compacto en cuanto a actitud con respecto a los PED, sin que esto signifique que carezcan de sentido crítico pues por ejemplo son bien conscientes que les distraen[8].

En cambio, en el grupo docente no se halló tal homogeneidad. Entre ellos, de hecho, la casuística en las categorías de posesión, grado de satisfacción y frecuencia de uso resultó tan grande[9] que no ha sido posible establecer ninguna correlación clara con la edad[10], experiencia profesional ni con el hecho de dominar el japonés[11]. Sin embargo, el que como usuarios sean tan variopintos, no mina su percepción de los DEP como una herramienta de consulta valiosa en ciertas circunstancias: "Para mí el diccionario electrónico es para llevar o viajar, no para estudiar", puntualizó uno de ellos.

El análisis de su vertiente docente dibujó de nuevo un grupo dispar, con contradicciones entre ellos. De los 19, seis permitían acceder a los PED en clase y siete sólo cuando lo consideraban adecuado[12]. Un 64% admitía que distraían a los estudiantes pero, curiosamente, el mismo porcentaje de profesores afirmaba que se había resignado a que los utilizaran en clase. Uno de ellos zanjó la cuestión de este modo: "Les dejo usar el diccionario electrónico en clase no porque lo crea conveniente, sino porque no traen otro".

3. Principales causas de las actitudes de alumnos y profesores: seguridad y experiencia

La creencia de que los diccionarios de papel son mejores herramientas para aprender un idioma solía aducirse entre el profesorado como uno de los motivos principales para demonizar a los PED. Sin embargo, hace ya tiempo que éstos incorporan versiones completas de los diccionarios, por lo que los elementos comparables entre los di-

8. Más de la mitad de los estudiantes (54%) estuvo de acuerdo con esta afirmación.
9. Todos los profesores son propietarios de diccionarios de papel bilingües y monolingües (y ocho de ellos los siguen usando con frecuencia). Siete no posee ningún DEP (pero uno de ellos usa los disponibles en internet); los 12 restantes tienen uno y cinco cuentan además con el monolingüe instalado. Cinco no están satisfechos con él (por motivos muy diferentes) y siete los usan con frecuencia. Seis usa los disponibles en internet o tiene instalado alguno en su PC (tres de ellos, antiguos usuarios de diccionario de papel).
10. **Boonmoh y Nesi (2008) encontraron correlación entre la edad y la preferencia por la versión en papel.**
11. **Los menús de búsqueda de los diccionarios bilingües japonés-español están sólo en japonés, a diferencia de sus versiones** para tabletas o móviles, lo que puede llegar a desanimar a algunos profesores nativos a iniciarse como usuarios.
12. **Los criterios que barajaban para condescender eran si se trataban de estudiantes de primera o segunda lengua extranjera,** el tipo de asignatura (eran más permisivos en los seminarios de especialidad; menos en las clases de conversación).

ferentes soportes se han visto reducidos de manera drástica[13]. Tanto es así que comentarios desfavorables procedentes del profesorado sobre la carencia de ejemplos o la discriminación de sentidos se interpretan ahora, bien como un desconocimiento sobre los contenidos y funciones de los PED, bien como un manejo de modelos anticuados o de poca calidad[14]. No sólo eso, los investigadores también han cuestionado el acierto de atribuir al empleo de los PED ciertos errores, pues éstos pueden deberse a la falta de habilidades lexicográficas por parte de los aprendices, más que a defectos en el contenido del diccionario electrónico[15].

En consecuencia, es preciso identificar otras causas que puedan justificar los distintos matices de sus actitudes, al margen de las comparaciones entre ambos soportes. Los datos recopilados en Aichi apuntan a la seguridad como usuario y a la experiencia previa en el manejo de PED como dos factores clave en la formación de las actitudes de profesores y estudiantes.

Para 112 encuestados (poco más de la mitad) el que usaban en la universidad no era su primer diccionario electrónico. Sin embargo, el porcentaje subía al 63% si sólo se tenía en cuenta los estudiantes de primero. Puede decirse entonces que la consulta de los DEP ya forma parte de sus hábitos de aprendizaje al empezar los estudios de español. Al ser interrogados sobre la fecha de compra del primer DEP, se pudo deducir que lo habitual era que se estrenaran al empezar el bachillerato, para las clases de inglés, aunque allí no recibían instrucción específica sobre cómo usarlos. Dicha instrucción se ceñía a los diccionarios de papel. Son, por tanto, mayormente autodidactas.

La repercusión de esta situación en el proceso de enseñanza de las habilidades lexicográficas a nivel universitario es múltiple, pues si bien cada año son más los estudiantes con este perfil que ingresan en la universidad, éstos van a contar con una menor experiencia en el manejo de los diccionarios de papel, como bien advirtió Yukio Tono (2006). A esto se suma el que, tal y como ha sido observado en varios estudios, en general las habilidades lexicográficas de estos estudiantes, con independencia del soporte, son pobres[16].

Las opciones que marcaron los estudiantes en la pregunta de qué funciones, aparte del diccionario, usaban a menudo también apuntan en esa dirección. Un 16% de ellos no marcó ninguna de ellas, mientras que el 38% sólo marcó una y el 28%, dos. En cuanto a las más utilizadas, éstas fueron, por orden de importancia, el salto hipertextual, la opción de sonido (un tipo de búsqueda heredado del aprendizaje del inglés) y la calculadora. Sólo 28 estudiantes indicaron que utilizaban la posibilidad de elaborar listas de palabras.

13. **Sigue discutiéndose, en cambio, acerca de sus respectivas ventajas y desventajas relacionadas con la distribución de la** información en pantalla o en la página escrita, como también con el esfuerzo cognitivo que requieren el soporte electrónico y el impreso.

14. **Boonmoh y Nesi (2008), por ejemplo, advirtieron lagunas en los docentes a los que entrevistaron a través de las repuestas** que daban a algunas preguntas. Por otra parte, *vid*. Nesi (2012:278) para una lista con algunos de los tópicos más frecuentes que suelen emitir los docentes poco (o mal) informados sobre los PED.

15. *Vid*. Dziemianko (2012) para una panorámica exhaustiva sobre este tema.

16. **En relación a un trabajo de McMillan de 2007, Kobayashi resume "Many students, however, appeared to be unaware of** some potentially useful functions of their EDs, such as memory function, while other functions, such as learner English-English dictionary, a collocation dictionary, a thesaurus and a sound function were seldom used" (Kobayashi 2077: 106)

Sin embargo, la certidumbre de que son usuarios competentes alimenta su predisposición al uso. En la encuesta se les planteó la afirmación "Los estudiantes necesitan más instrucción (*training*) para usar los diccionarios electrónicos". Pues bien, un 41% se mostró un poco en desacuerdo, un 10% bastante en desacuerdo y un 15% muy en desacuerdo.[17] A este exceso de confianza contribuye el darse cuenta de que sus profesores no son tan hábiles como ellos, algo que aquéllos admiten sin reparos: un 47% marcó la casilla del "totalmente de acuerdo" en "Los estudiantes conocen mejor que yo cómo usar los diccionarios electrónicos". Un 12% más lo hizo en "bastante de acuerdo" y otro 12% en "un poco de acuerdo".

Como se ha dicho antes, la falta de familiaridad en el manejo de los PED, acarrea el riesgo de perpetuar preconceptos erróneos sobre ellos. Ciertamente, algunas afirmaciones de los que participaron en la encuesta revelaron desconocimiento, por ejemplo en la posibilidad de instalar un diccionario monolingüe, o en que estuviera disponible un segundo diccionario bilingüe español-japonés. En cualquier caso, cuando se les preguntó sobre las diferencias de contenido entre los diccionarios de papel y los electrónicos, los porcentajes obtenidos fueron bastante bajos, sólo un 11% estuvo totalmente de acuerdo con esta afirmación[18]. Con todo, lo que sí manifestaron algunos profesores fue una cierta sensación de vértigo tecnológico debido a que cada año salen a la venta nuevos modelos con innovaciones en las funciones, modos de búsqueda o diccionarios disponibles. Esa imposibilidad de estar al día terminaba aflorando para algunos en forma de recelo hacia los PED. Por tanto, entre el profesorado cabría hablar menos de desconocimiento que de inseguridad, pues la aprensión a los diccionarios electrónicos ya aparece como residual. Más aún, al ser sondeados si los profesores deben conocer su funcionamiento, el 88% mostró algún grado de conformidad.

Por último, al igual que a los estudiantes, su propia experiencia como usuarios modula el entusiasmo con que acogen los DEP. Sin embargo, según revelaron sus respuestas, ninguno de ellos lo había utilizado en sus tiempos de estudiante, por lo que las circunstancias por las que llegaron a entrar en contacto con estos dispositivos, y en algunos casos, a incorporarlo en sus hábitos de consulta lexicográfica deben poseer, obligatoriamente, un cariz más personal. De ahí que su actitud sea mucho más fluctuante. Lo mismo se puede decir de su trayectoria docente, que vendrá marcada por el tipo de alumnado, centro, asignatura, metodología, etc. que le haya tocado y que también contribuirá a matizar su actitud hacia el diccionario electrónico en un sentido u otro.

4. Conclusión

En lo que atañe a los estudiantes, las encuestas nos han mostrado cómo la actitud favorable hacia los PED, consolidada a su llegada a la universidad gracias al fogueo en su uso durante el bachillerato, se desaprovecha para mejorar sus habilidades lexicográficas

17. Ronald y Ozawa (2009) registraron porcentajes parecidos en su encuesta (70%).
18. De hecho los comentarios de varios profesores denotaron un gran conocimiento de estos dispositivos y sus posibilidades. Como ejemplo basten las siguientes reflexiones de dos de ellos: "Creo que los diccionarios electrónicos deberían ampliar la información que contienen en lugar de incluir prestaciones que son más comerciales.", "El diccionario debe avanzar todavía faltan algunas funciones para aprender léxico los estudiantes. Por ejemplo elegir una determinada traducción para hacer una lista de palabras".

como usuarios de diccionarios electrónicos, pues de la mayor parte de sus profesores sólo pueden esperar con suerte instrucción sobre los diccionarios de papel.

Las conclusiones que han arrojado los datos sobre los profesores deben ser tomadas con cautela, por haber sido obtenidas de un grupo muy reducido. Los docentes que participaron conforman un conjunto complejo y variado, producto tanto de la seguridad o la incertidumbre derivados del dominio del funcionamiento de los dispositivos, como de sus distintas experiencias como docentes y como usuarios particulares de DEP. De todos modos, puede afirmarse que los profesores están circunscribiendo su aversión a los DEP, si la tienen, al ámbito privado. Como usuarios particulares de diccionarios, pueden adoptar actitudes favorables o contrarias a ellos, pero como docentes casi todos asumen ya que ha llegado el momento de situar la enseñanza de habilidades lexicográficas necesariamente en los entornos electrónicos.

Yukio Tono, al hablar de los cambios en los soportes de los diccionarios, anunciaba que podía ser un "exciting paradigm shift" o un "complicating change". Los resultados obtenidos en la encuesta y los comentarios indican con claridad que van en aumento los que lo perciben de la primera forma y que desean recibir una formación que les prepare adecuadamente para ese cambio excitante.

A partir de ahora, pues, empieza el trabajo de plantear qué tipo de formación requerirán los docentes, cómo va a incorporarse su didáctica al currículo, cómo se compaginaran con la enseñanza de las habilidades lexicográficas clásicas, etc. No nos vamos a aburrir.

Referencias Bibliográficas

BOONMOH, A. (2010): "Teachers' use and knowledge of electronic dictionaries", *ABAC Journal*, 30, 3, 56-74. <http://www.journal.au.edu/abac_journal/2010/dec2010/article05_Teacher.pdf> [Consulta: 29/10/2014]

BOONMOH, A. (2012): "E-dictionary use under the spotlight: Student's use of Pocket Electronic Dictionaries for Writing", *Lexicos 22* (AFRILEX-reeks/series 22:2012), 43-68. <http://lexikos.journals.ac.za/pub/article/view/997> [Consulta: 29/10/2014]

BOONMOH, A. y NESI, H. (2008): "A survey of dictionary use by Thai university staff and students, with special reference to pocket electronic dictionaries", *Horizontes de Lingüística Aplicada* 6, 2, 79-90

CHEN, Y. (2010): "Dictionary use and EFL learning. A contrastive study of pocket electronic dictionaries and paper dictionaries", *International Journal of Lexicography,* 23, 3, 275-306.

DASHTESTANI, R. (2013): "EFL teachers' and students' perspectives on the use of electronic dictionaries for learning English", *CALL-EJ*,14, 2, 51-65. <http://callej.org/journal/14-2/Dashtestani_2013.pdf> [Consulta: 29/10/2014]

DZIEMIANKO, A. (2012): "On the use(fulness) of paper and electronic dictionaries", S. Granger y M. Paquot (eds.), *Electronic lexicography,* Oxford: Oxford University Press, 319-342.

HUNT, A. (2009): "Dictionaries and vocabulary learning: the roles of L1 and L2 information", *Gaikokugo Gakubu Kiyou,* 35, 13-25. <http://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_department/01/Hunt.pdf> [Consulta: 29/10/2014]

KOBAYASHI, C. (2007): "The use of pocket electronic and printed dictionaries: A mixed-method study", K. Bradford Watts, T. Muller y M. Swanson (Eds.), *JALT 2007 Conference Proceedings,* Tokyo: JALT. <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2007/E124.pdf> [Consulta: 29-10-2014]

KOBAYASHI, C. (2008): "The role of pocket electronic dictionaries in EFL learning" *Tenri Daigaku Gakuhou*, 60, 2, 103-122. <https://opac.tenri-u.ac.jp/opac/repository/metadata/2295/GKH022008.pdf> [Consulta: 29/10/2014]

LAUFER, B. y KIMMEL, M. (1997): "Bilingualised dictionaries: how learners really use them", *System*, 25, 3, 361-369.

MIDLANE, V. (2005): *Students's use of portable electronic dictionaries in EFL/ESL: a survey of teacher attitudes*. Unpublished. MEd dissertation. Faculty of Education, University of Manchester. <http://www.bankgatetutors.co.uk/PEDs.pdf> [Consulta: 29/10/2014]

NESI, H. (2002): "A study of dictionary use by international students at a British university", *International Journal of Lexicography,* 14, 4, 277-305.

NESI, H. (2012): "Alternative e-dictionaries: uncovering dark practices", S. Granger y M. Paquot (eds.), *Electronic lexicography,* Oxford: Oxford University Press, 363-378.

ROLAND J. y OZAWA, S. (2009): "The electronic dictionary in the language classroom: the view of language learners and teachers", *Perspectives in Lexicography: Asia and beyond*（K Dictionaries), 129-137.

TONO, Y. (2006): "English Bilingual Lexicography in Japan: Meeting serious challenges", S. Ishikawa, K. Minamide, M. Murata, y Y. Tono (eds.), *English lexicography in Japan,* Tokio: Taishukan Publishing Company, 298-309.

USHIODA, E. y DÖRNYEI, Z. (2012): "Motivation", S. Gass y A. Mackey (eds.), *The Routlege handbook of second language acquisition,* Londres y Nueva York: Routledge, 396-409.

La e para la desexualización del género en beneficio de la motivación de ELE en Suecia. Revitalizando la propuesta de Álvaro García Meseguer

Miguel Ángel Sarmiento Salinas
Linneuniversitetet, Suecia

1. Introducción

A medida que las culturas se desarrollan van surgiendo nuevos elementos que exigen una respuesta en la lengua para cubrir estas nuevas realidades. En su momento fue la invensión de un aparato que pasó a denominarse televisor, y luego otro que pasó a llamarse computador. Lo mismo ocurre con las nuevas palabras *bloguero/a* y *friki*. Otras palabras están en un período inmediatamente posterior a su nacimiento, por lo que necesitan tiempo para desarrollarse -si es que lo consiguen-, como es el caso de la palabra *etiolingüística* (Sarmiento 2006).

Todo nuevo uso linguístico es el resultado de un impulso desde sus usuaries. En otras palabras, la premisa es que ninguna nueva ocurrencia lingüística tendrá éxito de permanencia y expansión si no cuenta con el apoyo de quienes son sus potenciales usuaries. El reconocimiento máximo de uno de estos inventos lingüísticos es su inclusión en el diccionario oficial de la lengua respectiva. Por otra parte, tras todo comportamiento voluntario hay una motivación particular que lo impulsa, una actitud positiva, una intención (Ajzen 2005; Ajzen y Fishbein 2010). El nuevo uso ha ingresado así al programa mental de sus usuaries, y se activará en sus *contextos cognitivos* (Spedber y Wilson 1986), cuando la situación así lo requiera (Sarmiento 2006).

2. El masculino genérico en el sueco

Cabe hacer presente que hasta hace unos 30 años atrás era todavía aceptable en Suecia usar el masculino *han* (él) con sentido de género neutro, es decir para referirse tanto a hombres como a mujeres (Institutet för språk och folkminnen, 2014). Todavía es posible observar dicho uso en textos legales suecos vigentes, como por ejemplo en *Stiftelselag* (1994: 1220), con su modificación en 2014, que dice en su capítulo 2, párrafo 14: "**Un director no puede ocuparse de los asuntos relacionados con acuerdos entre él y la fundación**. *Él* tampoco puede ocuparse de asuntos entre la fundación y una tercera parte, si *él* tiene significativos intereses que puedan estar en conflicto con la fundación".[1]

No se ha encontrado una razón gramatical para que en la lengua sueca se hubiese preferido el pronombre masculino *han* (él) como genérico, pero Jobin (2004) afirma

1. Traducción personal del texto original sueco "En styrelseledamot får inte handlägga frågor som rör avtal mellan *honom* och stiftelsen. *Han* får inte heller handlägga frågor om avtal mellan stiftelsen och tredje *man*, om *han* i frågan har ett väsentligt intresse som kan strida mot stiftelsens"

que el lingüista sueco Esaias Tegnér (1892) atribuyó dicho uso en textos legales y religiosos a que el masculino es el sexo más fuerte tanto en la lengua como en la vida.

En los años 1994 och 1997 el parlamento sueco recibió dos mociones para tratar la reglamentación del uso no discriminatorio del lenguaje, fundadas en la experiencia internacional y las recomendaciones de la UE sobre lenguaje no sexista. Ambas mociones fueron rechazadas con el argumento de que, conforme a resolución de 1979, el asunto ya estaba satisfactoriamente resuelto (Jobin 2004).

Como una demostración de que el tema planteado en las mociones arriba mencionadas no terminó con la resolución del Parlamento sueco en 1979 y confirmando, al mismo tiempo, la ausencia de una regla gramatical clara e inequívoca para el uso genérico de *han* (él), se observa actualmente un cambio en los textos legales. Sucesivamente dicho uso genérico va desapareciendo de los textos legales suecos, para adoptar formas más neutras o inclusivas, partiendo por *han eller hon* (él/ella).

3. El desdoblamiento como alternativa para evitar el masculino genérico

En la norma legal llamada *Regeringsform* (equivalente a la Constitución del Estado en otros paises), se decía hasta el 2010 (año del texto actual) lo siguiente en el capítulo 2, párrafo 5: "Cada *medborgare*[2] está *skyddad*[3] contra penas corporales. *Él* está igualmente *skyddad*[4] contra la tortura y los efectos medicinales que tengan por objetivo producir o impedir la expression".[5]

En el actual texto dice: "Cada cual está *skyddad*[6] contra penas corporales. *Nadie* puede ser sometido a torturas o efectos medicinales que tengan por objetivo producir o impedir la expresión".[7] En este caso, el pronombre masculino *han* (él) se ha transformado en *ingen* (nadie).

Otro ejemplo se encuentra en el capítulo 5, párrafo 2 de la misma norma antes aludida (*Regeringsform*), en su versión vigente hasta el año 2010 decía: "Como statschef[8] puede servir sólo quien sea *svensk medborgare*[9] y haya cumplido los 18 años. *Él* no puede al mismo tiempo ser *statsråd*[10] o llevar a cabo funciones como presidente o *riksdagsledamot*".[11] En el texto actual se dice: "Como *statschef* sólo puede servir quien sea *svensk medborgare* y haya cumplido 18 años. *Él* o *ella* no puede al mismo tiempo ser *statsråd* o llevar a cabo

2. En sueco no existe el accidente gramatical de género, por lo que esta palabra se entiende como *ciudadano* y *ciudadana*.
3. Ver 2. Se entiende como *protegido* y *protegida*.
4. Ver 3.
5. Traducción personal del texto original sueco "Varje medborgare är skyddad mot kroppsstraff. ***Han*** är därjämte skyddad mot tortyr och mot medicinsk påverkan i syfte att framtvinga eller hindra yttranden".
6. Ver 2.
7. Traducción personal del texto original sueco "Var och en är skyddad mot kroppsstraff. ***Ingen*** får heller utsättas för tortyr eller för medicinsk påverkan i syfte att framtvinga eller hindra yttranden"
8. Ver 2. Se entiende como Jefe o Jefa de Estado
9. Ver 2. Se entiende como ciudadano sueco o ciudadana sueca.
10. **Ver 2. Se entiende como ministro o ministra.**
11. **Para Riksledamot ver 2. Se traduce como parlamentario o parlamentaria. Traducción personal del texto original sueco** "Som statschef får endast den tjänstgöra som är svensk medborgare och har fyllt aderton år. *Han* får icke samtidigt vara statsråd eller utöva uppdrag såsom talman eller riksdagsledamot".

funciones como presidente o *riksdagsledamot*".[12] En este caso, el pronombre masculino genérico *han* (él) se ha desdoblado en *han eller hon* (él o ella).

4. La alternativa en sueco para evitar el desdoblamiento

Si bien lo corriente y esperable es que los cambios en la lengua se produzcan a partir de sus usuaries, existen casos en que dicho cambio es atribuído o reforzado con una instrucción de la jefatura. Así ocurrió con la llamada *reforma del tú (du reformen)* en Suecia. Esta reforma se la asocia a Bror Rexed, jefe de *Medicinalstyrelsen*, quien en su discurso de bienvenida al personal en 1967 declaró que él pensaba tratar de *du* (tú) a todes, no obstante que ese tiempo dicho uso estaba reservado a les amigues muy cercanes, a la familia y a les niñes. Lo corriente era el tratamiento anteponiendo el título respectivo. Esta reforma ya se había iniciado, no obstante, con usos en el mismo sentido en el periódico nacional *Dagens Nyheter*. Hoy el *du* es la forma más corriente de tratamiento en Suecia, tanto entre iguales jerárquicos como entre jefes y subalternos, es de naturaleza horizontal y vertical.

También en Suecia, en 1966 Rolf Dunås propone el uso de un pronombre de género neutral: *hen*. Este pronombre sería el equivalente al pronombre finés *hän*, que en sueco se pronuncia en forma similar a *hen*. Y aquí habría que observar que en sueco existe el pronombre masculino *han* (él) y el femenino *hon* (ella), donde la *o* de éste último se pronuncia como una *u* en español. Es interesante apreciar que la elección para este pronombre neutro haya sido una *e*, considerando que el sueco tiene 9 vocales. Aclara Dunås (1966), que la vocal *i* ya estaba ocupada, por lo que descarta la alternativa *hin*, agregando algo que resulta interesante para la actual discusión del desdoblamiento masculino/femenino en español: "La pedante, torpe e insistente forma de expresión *él o ella* y *él/ella* debe ser una plaga para quienes corrigen oraciones".[13]

La propuesta del pronombre *hen*, al contrario de lo ocurrido con la reforma del *du*, no cuenta en absoluto con el mismo apoyo entre sus usuaries. Ha sido objeto de un largo y enconado debate, incluso con tintes judiciales. A pesar de ello, en su edición del 29 de julio de 2014, se anuncia en el periódico nacional Dagens Nyheter que la palabra *hen* aparecerá reconocida en el diccionario de la Academia Sueca de la Lengua en su edición del 2015. Está por verse si este cambio, reforzado desde *arriba*, tiene el mismo éxito que *du*.

5. El masculino genérico en el castellano

Contestando a una consulta sobre el desdoblamiento la RAE (2014) explica el porqué del masculino genérico:

> El uso genérico del masculino se basa en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino. Por ello, es incorrecto emplear el femenino para aludir

12. **Traducción personal del texto original sueco "Som statschef får endast den tjänstgöra som är svensk medborgare och har** fyllt arton år. *Han eller hon* får inte samtidigt vara statsråd eller utöva uppdrag som talman eller riksdagsledamot"
13. **Traducción personal del texto original: "Det pedantiska, klumpiga och tjatiga uttyksättet** *han eller hon* och *han/hon* måtte vara en plåga för en satsrättare"

> conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Así, *los alumnos* es la única forma correcta de referirse a un grupo mixto, aunque el número de alumnas sea superior al de alumnos varones.

No queda claro en la respuesta quién, dónde y cuándo se determinó que el masculino y no el femenino tiene la condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino, más aún si se considera que son les usuaries, y sólo les usuaries, quienes permiten la sobrevivencia o transformación de una lengua. Esto siembra la primera duda sobre la legitimidad de conceder al masculino una condición (genérico) que se le niega al femenino.

Por su parte, Ignacio Bosque (2012), comentando las guías de lenguaje no sexista, justifica de la siguiente forma el uso del masculino genérico:

> Hay acuerdo general entre los lingüistas en que el *uso no marcado* (o *uso genérico*) del masculino para designar los dos sexos está firmemente asentado en el sistema gramatical del español, como lo está en el de otras muchas lenguas románicas y no románicas, y también en que no hay razón para censurarlo.

No queda claro en la respuesta de Bosque por qué se le asigna a los lingüistas la facultad de decidir lo que es inamovible en la lengua castellana, más aún si se considera que es un hecho indiscutido que son les usuaries, y sólo les usuaries, quienes permiten la sobrevivencia o transformación de una lengua. Esto siembra la segunda duda sobre la legitimidad de conceder al masculino una condición (genérico) que la opinión de les lingüistas le negaría al femenino.

Atendidas las dudas que surgen a partir de las explicaciones de la RAE sobre el masculino genérico, nuestra primera hipótesis para este proyecto es que el origen de la condición de genérico otorgada al masculino en el castellano es tan incierto y arbitrario como el del masculino genérico sueco. Nuestra segunda hipótesis es que el uso del masculino genérico en español -al igual que en sueco- es el resultado de la percepción histórica del rol inferior de la mujer en la sociedad, como también del aprendizaje de un uso cuya legitimidad, hasta ahora, no había sido puesto en tela de juicio.

5.1. La percepción histórica del rol inferior de la mujer en la sociedad

Cabe empezar recordando lo dicho por Tegnér (1892) para justificar el uso del masculino *han* (él) como genérico en sueco: atribuyó dicho uso en textos legales y religiosos a que el masculino es el sexo más fuerte tanto en la lengua como en la vida. Vale decir, una sociedad concebida hoy como ejemplo de la igualdad entre hombres y mujeres, no estaba excenta en dicha época (1879) de una percepción negativa de la mujer en cuanto a su rol en la sociedad. No se disimulaba que la percepción de dicha inferioridad se reflejaba en la lengua, otogándole al pronombre masculino, no al femenino, la condición de genérico para referirse a ambos sexos.

No se ha encontrado un documento semejante al de Tegnér (1892) en el castellano, pero es del todo evidente la percepción de inferioridad de la mujer en el mundo hispa-

nohablante de la época. Como ejemplo, podemos citar las palabras de Pilar Primo de Rivera en España:

> Las mujeres nunca descubren nada; les falta, desde luego, el talento creador, reservado por Dios para inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer más que interpretar mejor o peor lo que los hombre nos dan hecho"

También se le atribuye a Pilar Primo de Rivera la "Guía de la buena esposa" de 1953, que recomendaba lo siguiente:

1) Ten la cena lista [...] Prepara su plato favorito.
2) ¡Luce hermosa!.
3) Sé dulce e interesante.
4) Arregla tu casa.
5) Hazlo sentir en el paraíso.
6) Prepara a los niños.
7) Minimiza el ruido.
8) Procura verte feliz.
9) Escúchalo [...] recuerda que sus temas son más importantes que los tuyos.
10) Ponte en sus zapatos. No te quejes si llega tarde, si va a divertirse sin ti o si no llega en toda la noche.
11) ¡No te quejes! [...] Una buena esposa siempre sabe cuál es su lugar.
12) Hazlo sentir a sus anchas. [...] Habla con voz suave y placentera.

Ciertamente que esta propaganda de la época acerca del rol inferior de la mujer en la sociedad no era más que el relejo del conservadurismo impuesto durante la dictadura de Franco. Esta percepción no era del todo ajena al resto del mundo hispanohablante, que por esos tiempos tenía la tendencia a imitar lo que se acostumbraba en la metrópoli. Toda esta propaganda tenía una destinataria: la mujer.

Esta información, conforme a lo propuesto en la *etiolingüistica* (Sarmiento 2006), ingresa a la mente de las destinatarias para finalmente asentarse en su programa mental. También entra, por cierto, al programa mental de los hombres, reforzando su rol dominante en la sociedad. Así las cosas, no es de extrañar que nadie, ni hombres ni mujeres, pusiera en tela de juicio la condición de genérico para el masculino y no para el femenino. Así lo aprendimos en la escuela sin ningún sentido crítico, pues se nos hizo creer que era del todo evidente. No había ninguna razón para cuestionar dicha condición cuando se escuchaba y veía con toda claridad que la mujer tenía un rol inferior en la sociedad. Hasta nuestras madres, en los años 60, nos lo recordaban diariamente al impedirnos trabajos domésticos que ellas suponían propios de mujeres, como lavar un plato o hacer la cama. De esta forma, cuestionar el masculino genérico (cómodo para los hombres e inevitable para las mujeres) hubiese sido como negar o cuestionar la palabra *mamá*.

Pero las cosas han cambiado mucho en los últimos 50 años, y más aún con el término de las dictaduras militares. La mujer ha tomado conciencia de su nuevo rol en la sociedad y, consecuentemente, exige un trato igualitario, justo, no discriminatorio. En

principio, el rechazo al masculino genérico es antes que nada un asunto de necesidad de justicia antes que de dogmas gramaticales, cuya legitimidad, además, es cuestionable. Al mismo tiempo, muchos hombres hemos entendido también la necesidad de justicia para esta situación.

La etiolingüistica en relación al presente trabajo se puede presentar de la forma que se muestra en la figura que sigue:

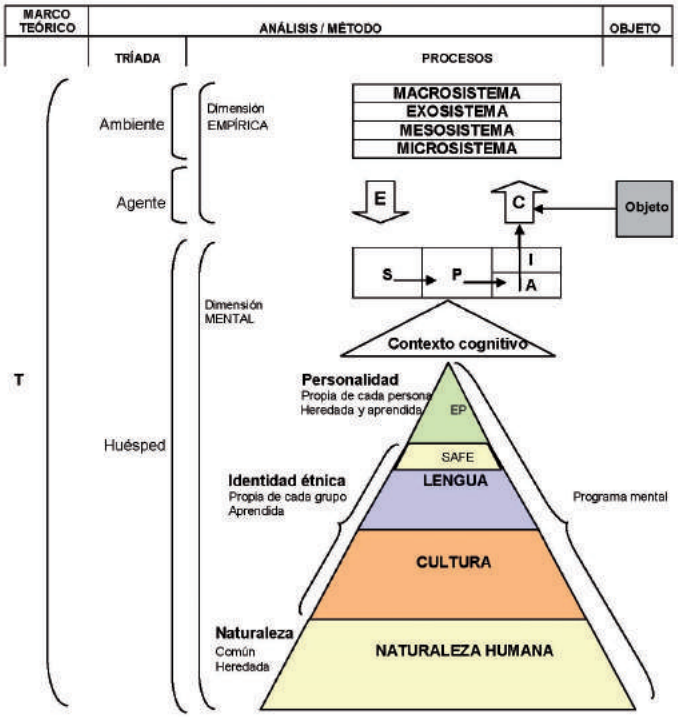


Figura 1. Esquema de la etiolingüística. Fuente: Sarmiento (2006:10)

Según se muestra en la figura 1, la conducta lingüística (C) es el objeto de la investigación y está presente en la dimensión empírica. La conducta linguïstica, en el presente estudio, sería el masculino genérico y las distintas alternativas para evitarlo. Esta dimensión, a su vez, está compuesta por distintos sistemas ecológicos (Bronfenbrenner 1979) que conforman el *ambiente* dentro de la tríada ecológica. La conducta atípica es el resultado de un proceso cuyo paso inmediatamente anterior se radica en la dimensión mental de la persona o *huésped* de la tríada ecológica. Esta dimensión mental está compuesta a su vez por distintos niveles que conforman el programa mental de cada persona y donde la identidad étnica es uno más de dichos niveles. Es en este programa mental donde se encuentra la idea de que el masculino genérico sería la norma. Por su parte, en la dimensión empírica estan presentes una serie de estímulos (E) que constituyen los *agentes* dentro de la tríada ecológica y que ingresan a nuestra dimensión interna a través de los sentidos (S) donde son percibidos (P) o inter-

pretados conforme a la información actualizada en el llamado contexto cognitivo, que siguiendo lo planteado en la teoría de la relevancia (Spedber y Wilson 1986), se entiende como la información proveniente del programa mental que se actualiza durante la interacción para interpretar los estímulos. En este caso, al encontranos frente a la situación de dirigirnos a un público donde hay hombres y mujeres, se actualiza en nuestra mente la alternativa aprendida: el masculino genérico.

7. Las alternativas en castellano para evitar el masculino genérico

Las alternativas que se presentarán brevemente en este artículo son las siguientes:

a) El desdoblamiento del sustantivo en masculino y femenino
b) La guías de lenguaje no sexista
c) El uso de la *e* como marcador de género común

7.1 El desdoblamiento del sustantivo en masculino y femenino

La RAE (2014) responde de la siguiente forma a la alternativa del desdoblamiento para evitar el masculino genérico:

> Este tipo de desdoblamientos son artificiosos e innecesarios desde el punto de vista lingüístico. En los sustantivos que designan seres animados existe la posibilidad del uso genérico del masculino para designar la clase, es decir, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos [...] La actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas. Por tanto, deben evitarse estas repeticiones, que generan dificultades sintácticas y de concordancia, y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos.

Como vimos en el apartado 3, contrariamente a planteado en la respuesta de la RAE, en Suecia se ha puesto recientemente en práctica la alternativa del desdoblamiento para evitar el masculino genérico, pero en este país nórdico la situación es relativamente más sencilla ya que en sueco no existe el accidente gramatical de género, concentrándose así el asunto en el masculino genérico *han* (él).

7.2 Las guías de lenguaje no sexista

Las llamadas *Guías de lenguaje no sexista* son documentos emanados de instituciones públicas españolas con recomendaciones para evitar el sexismo en el lenguaje, permitiendo así la visibilización de la mujer. Entre otras alternativas de orden sintáctico y morfolófico, estas guías contemplan tambien el desdoblamiento.

Bosque (2012), en representación de la RAE, ha indicado que ”si bien existen usos verbales sexistas, las recomendaciones de dichas guías difunden usos ajenos a las prácticas de los hablantes”. Agrega que algunas de tales recomendaciones -sin contar el uso

de un signo completamente ajeno al español, como lo es el símbolo @- constituirían "un nuevo código artificial, ajeno al lenguaje común, constituido por nuevos circunloquios", sumándose así a los "denostados eufemismos de los políticos y los economistas, que enmascaran o edulcoran, como sabemos, tantos aspectos de la realidad".

La evidencia presentada por Bosque (2012) hacen prácticamente inevitable coincidir con él al menos en el plano de la estética de la lengua, pero se echa en falta una alternativa que dé solución a una exigencia de justicia que se percibe con cada vez mayor intensidad.

7.3 El uso de la como marcador de género común

La propuesta de Meseguer (1976), que intentamos revitalizar, afirma que: "Como las desinencias en *o* y en *a* son, en la mayoría de los casos, las propias del masculino y el femenino, una solución sencilla consiste en asignar la desinencia en *e* al género común, es decir, a la persona". Y agrega un ejemplo:

> Así, cuando *une* se dirija a un grupo en una conferencia, en una carta circular, etc., podrá comenzar diciendo "*querides amigues*". *Les trabajadores* podrán escribir en sus pancartas reivindicativas "estamos *hartes* de ser *explotades*". *Les políticues* podrán llamar *compañeres* a sus *partidaries*. *Les progenitores* podrán educar a sus *hijes* más fácilmente en forma no sexista. En los periódicos, los anuncios por palabras solicitarán *une cocinere, une abogade o une secretarie*.

Se aprecia que, si bien se demuestra en el ejemplo que esta alternativa es perfectamente aplicable, la sobrecarga de su uso ocurrencia produce un cierto rechazo que, presumimos, no le ha hecho justicia a esta propuesta, sino más bien ha forjado una actitud negativa hacia la misma. Por el contrario, en todo el presente texto hemos aplicado con mesura esta alternativa y pensamos que ha pasado casi desapercibida, o al menos no ha producido el mismo grado de actitud negativa.

Cabe hacer presente que Bosque (2012), en su crítica a las guias de lenguaje no sexista, se apoya precisamente en Meseguer en lo que atañe a la afirmación de que el castellano no es una lengua sexista. Con ello, Bosque le brinda a Meseguer autoridad a sus planteamientos, a pesar de que este no era lingüista.

Lo concreto es que el uso de expresiones tales como "Mis *alumnos* (genérico) son muy inteligentes" se perciben hoy por algunes como *injustas, descriminadoras e invisibilizadoras* en perjuicio de la mujer, a pesar de la mucha razón gramatical que pudiera llevar la explicación de la RAE.

En esta parte, nuestra hipótesis es que la actitud de rechazo hacia el uso de la vocal "e" como elemento que evite la percepción negativa aludida, sería menor que hacia los cambios propuestos por las señaladas guías y, en consecuencia, el cambio propuesto sería más viable aplicarlo al habla formal e informal al 1) respetar el principio de economía del lenguaje, 2) no recurrir al desdoblamiento, 3) no recurrir a la @ y, además, 4) tener ya cierta presencia en el castellano actual, como en las siguientes expresiones:

- Pedro *le* (A María/A Juan) animó a viajar a París.
- *Les* (A las mujeres/A los hombres) tenían que dejar (subir al tren)
- *Le* vi/oí (A María/A Juan) cantar unas seguidillas.
- Ayer *le* (leísmo de cortesía) vi en el parque [a usted].
- Vidente, conserje, estudiante, dibujante, conferenciante, agente (género común)

8. Comentarios y conclusión

La lengua sueca no tiene accidente gramatical de género, de tal manera que *en hund* puede traducirse como *un perro* o *una perra*, y *hunden* puede tranducirse como *el perro* o *la perra*. De esta forma, en un país donde en las nuevas generaciones se encuentra muy arraigada la idea de la igualdad entre hombres y mujeres, resulta dificil explicar el uso del masculino genérico en español; dificil explicar que en situaciones en las que hay hombres y mujeres, aunque los hombres sean numéricamente menos, se debe usar el masculino. La explicación de la *norma* gramatical que exige en estos casos el masculino genérico, y de cómo el género gramatical no tiene relación con el sexo de las personas, no consiguen disipar la sorpresa de les alumnes. Al mismo tiempo, estes estudiantes son testigues y destinataries de la propuesta de *hen* para evitar, precisamente el uso del masculino genérico y visibilizar a la mujer en la lengua sueca, motivo por el cual pensamos que introducir la *e* como marcador de género común produciría menos rechazo que lo recomendado en la guías de lenguale no sexista.

La motivación es una de las variables más importantes en el aprendizaje de una lengua y, al mismo tiempo, quizás la más permeable y sensible frente a los agentes internos y externos. Partiendo de estas premisas, es que estimamos que las llamadas *guías de lenguaje no sexista* no contribuyen a fomentar la motivación hacia el uso y aprendizaje del castellano, sino que, por las razones expuesta por la RAE, más bien tendrían un efecto negativo sobre dicha variable.

Por otra parte, siendo el castellano lengua oficial en extensos y heterogeneos territorios en el mundo, no resulta dificil sospechar que impulsar un cambio en la dirección opuesta a la esperada enfrentará no menores índices de resistencia. Este índice será particularmente elevado si dicho cambio, por muy justas que sean sus causas, se percibe por les hablantes como ajeno, engorroso, forzado o sin ritmo natural. Partiendo de estos antecedentes, y reconociendo que el español efectivamente tiene expresiones que pueden ser percibidas como sexistas e incluso discriminadoras, es que hemos optado por alinearnos con la propuesta de Alvaro García Meseguer (1976). Por otra parte, estimamos que una propuesta que tenga por objetivo la visibilización de la mujer no resulta prometedora ni útil si solo se reduce al ámbito oficial, tan ajeno y distante a la inmensa mayoría de les hispanohablantes, dueñes exlusives de la lengua castellana y, por ende, con el histórico poder natural para transformarla.

Referencias Bibliográficas

AJZEN, I. (2005): "Theory of Planned Behavior". <www.people.umass.edu/aizen/tpb.html> [Consulta: 11/11/2014]

AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (2010): *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Psychology Press (Taylor & Francis).

BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BARTOLOMÉ, M. (2000): *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.

BOSQUE, I. (2012): "Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer", *BILRAE*, marzo 2012, nº1, Madrid.

BRANSCOMBE, N. R., SCHMITT, M.T. y HARVEY, R. D. (1999): "Perceiving pervasive discrimination among African-Americans: Implications for group identification and well-being", *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 135-149.

BRONFENBRENNER, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1975): *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*, Reading, Mass.: Addison-Wesley.

GARCÍA MESEGUER, Á. (1976): "Sexismo y Lenguaje", *Cambio16,* nº 260, España.

ISAJIW, W. (1990): "Ethnic-Identity retention", en R. Breton *et al.* (eds.) (1990), *Ethnic identity and equality,* Toronto: University of Toronto Press.

JOBIN, B. (2004): "Svenskan är inte könsneutral", *Språkvård,* nº4, Suecia.

RAE (2014): *Diccionario de la lengua española,* Madrid: Espasa.

SARMIENTO, M. (2006): "La fórmula de tratamiento usted como marcador étnico del habla. Sus correlaciones con algunos factores de la tríada ecológica en contexto de etnias en contacto". Doctoral Thesis in Spanish at Stockholm Universitty, Sweden.

SPERBER, D. y WILSON, D. (1986): *La relevancia*, Madrid: Visor.

TEGNÉR, E. (1892): *Om genus i svenskan -Poesiens språk Hemmets ord- Komedien om Doktor Simon*, Bonniers, 1925.

Análisis de necesidades para cursos de español con fines turísticos

Beatriz Sedano Cuevas
Programa de Doctorado TIC-ETL,
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. Introducción y contexto

En este artículo se plantea la investigación de proyecto de tesis doctoral teórica y práctica de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera a distancia con un fin específico, el turismo lingüístico o idiomático, orientado a personas que viajan para aprender una lengua y viceversa, es decir, personas que quieren tomar contacto con la misma antes del viaje.

Los motivos que han llevado a este planteamiento a la autora de esta investigación se basan en su propia experiencia como docente de español como lengua extranjera (ELE), en la que ha podido observar una falta de atención y dedicación a este tipo de alumnado y a este tipo de enseñanza para fines específicos como es la del turismo lingüístico. Se ha observado que muchos cursos generales no cubren las necesidades de este tipo de aprendizaje y que existe una considerable demanda de la enseñanza del español a distancia con fines turísticos.

2. Hipótesis

La hipótesis planteada es que la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera a distancia y en línea puede ser una opción válida y provechosa para aprendientes de español con fines específicos (turísticos) que quieren tomar contacto con la lengua antes de viajar y no pueden por razones temporales o espaciales.

3. Objetivos

1. Investigar el estado de la enseñanza del español a distancia con fines orientados al turismo idiomático.

2. Reflexionar sobre el papel del profesor como guía y director a distancia del proceso de enseñanza online.

3. Motivar la autonomía del aprendizaje y la creatividad del aprendiente a través del uso de la WEB 2.0 como consumidor y al mismo tiempo productor de la lengua que aprende, así como su papel como agente social a través de la interacción y comunicación con otros hablantes, profesores o aprendientes.

4. Reflexionar sobre cuáles son las herramientas que pueden aprovecharse en este tipo de enseñanza y analizar cuáles son sus ventajas y desventajas.

5. Diseñar un curso de español estructurado para viajar y proceder a su pilotaje

4. Marco teórico

El marco teórico de este trabajo se centra en los siguientes pilares:

- El análisis de necesidades como eje central.

- La enseñanza del español como lengua extranjera centrada en los fines específicos, en concreto el fin del turismo.

- La enseñanza a distancia, o e-learning.

- El diseño curricular e instruccional, ya que el objetivo último es el diseño de un curso de modalidad online.

5. Análisis de necesidades

El eje central de la investigación es el análisis de necesidades, primer paso en cualquier proceso de diseño curricular de un curso de lengua extranjera, sobre todo de fines específicos (Flowerdew 2012: 325).

De forma simplificada, el análisis de necesidades es un proceso de diseño de un precurso en el que se reúne toda la información posible para ayudar al profesor o al diseñador del curso a decidir en qué se debería centrar el diseño instruccional, qué contenidos en términos de lengua o destrezas se deberían incluir y qué métodos de enseñanza y aprendizaje se deberían emplear.

El análisis de necesidades que se plantea en esta investigación está orientado a la acción y centrado en el aprendiente y en el proceso, de acuerdo con las últimas tendencias metodológicas propuestas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa 2002: 23).

Por lo tanto, la investigación se centrará en analizar a través de distintos métodos cuáles son las necesidades objetivas (situaciones meta y carencias) y las necesidades subjetivas (deseos y estrategias de aprendizaje de los alumnos (Castellanos 2002: 4-5), para este ámbito específico, del turismo idiomático, ya que el objetivo final de la investigación es el de diseñar cursos a distancia adaptados a los diferentes niveles del MCERL y a las necesidades específicas de este colectivo.

6. Metodología

La metodología de investigación utilizada se basa en un enfoque mixto que combina técnicas como cuestionarios, entrevistas y el estudio de casos. Se asegurará la fiabilidad de los resultados obtenidos mediante un proceso de triangulación de datos.

La metodología que se lleva cabo sería la de investigación-acción, ya que por un lado se basa en la recopilación de fuentes sobre el tema y el análisis de necesidades y herramientas, y por otro en la experimentación propia como docente de español como lengua extranjera a distancia a través de estudios de casos particulares.

En segundo lugar, partiendo como se ha dicho de un análisis de necesidades, se pasaría al diseño de un curso de español para extranjeros por niveles desde A1 a B2 atendiendo a los objetivos y contenidos establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, así como a las necesidades específicas surgidas del análisis para este tipo de aprendizaje.

Por último, se llevará a cabo el pilotaje de dicho curso para comprobar su viabilidad antes de su puesta en funcionamiento a mayor escala

7. Cuestionario

Para la investigación del análisis de necesidades sobre este tipo de cursos se diseñó un cuestionario a través de la herramienta de Google formularios, con 5 secciones, redactado en español e inglés.

El cuestionario fue distribuido a través de correo electrónico y compartido en redes sociales para el aprendizaje de español, y hasta el momento se han conseguido 60 respuestas. Los destinatarios fueron personas interesadas en el aprendizaje del español en general, con el objetivo de obtener una gama de respuestas lo más amplia posible y detectar el interés y la demanda de este tipo de cursos de estudiantes de todas las nacionalidades, edades, niveles y perfiles posibles.

A continuación se muestran las secciones y una serie de ítems (de escala de intensidad, de preguntas cerradas y de preguntas abiertas) con los resultados obtenidos que han sido especialmente interesantes para el análisis de necesidades de los estudiantes.

7.1. Viajar y aprender lenguas extranjeras

Para empezar el cuestionario de una manera atractiva y sugerente, esta primera sección contiene una serie de preguntas de escala de intensidad relacionadas con los viajes y las lenguas extranjeras con la finalidad de obtener más información sobre las *creencias* de los alumnos sobre la importancia de conocer y usar la lengua del país al que se viaja.

Como se puede ver en las siguientes afirmaciones, entre un 63% y 95% está de acuerdo y totalmente de acuerdo en que el tema del conocimiento de la lengua del destino de viaje es algo importante, interesante y necesario a la hora de viajar a países de lengua hispana.

- *Cuando viajo, creo que es importante conocer la lengua del país para comunicarme y aprovechar más el viaje.*
  (1 Totalmente en desacuerdo 5 Totalmente de acuerdo)

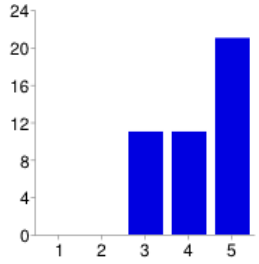


Figura 1.

- *Creo que es interesante aprender vocabulario y frases útiles para viajar a otro país*.
  (1 Totalmente en desacuerdo 5 Totalmente de acuerdo)

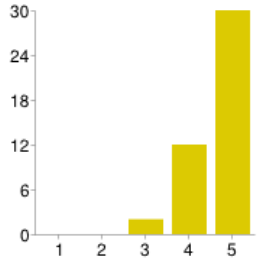


Figura 2.

- *Saber español en necesario para viajar a Hispanoamérica o España.*
  (1Totalmente en desacuerdo 5 Totalmente de acuerdo)

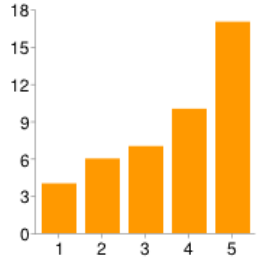


Figura 3.

7.2. Motivación y actitud hacia la lengua y su cultura

Esta sección fue creada el objetivo de saber cuáles son los motivos para aprender español, cuándo se usa la lengua así como la frecuencia de uso, y cuáles son los intereses y el contacto con el mundo de habla hispana.

En concreto, cuando se les preguntó por los *motivos* para aprender español a través de una pregunta de respuesta cerrada, entre diferentes motivos, un 66 %, eligieron el de viajar y comunicarse cuando viajan:

- *Porque me permite viajar a otros países y desenvolverme mejor.*

Porque me gusta la lengua española.	**39**	89%
Porque quiero relacionarme con hispanohablantes.	**28**	64%
Porque quiero mejorar mi currículum vitae.	**18**	41%
Porque quiero vivir en un país hispanohablante.	**14**	32%
Porque lo necesito para mi carrera profesional.	**10**	23%
Porque quiero estudiar en un país de habla hispana.	**10**	23%
Porque me permite viajar a otros países y desenvolverme mejor.	**29**	66%
Porque me gusta aprender otras lenguas.	**31**	70%
Porque quiero conocer mejor la cultura y el carácter de los hispanohablantes	**29**	66%

Figura 4.

Por otro lado, cuando se les preguntó por las *situaciones habituales* en las que usaban el español, a través de cuestiones de escala de intensidad, alrededor de un 70% reconoció usarlo casi siempre o siempre para:

- *Viajar y comunicarme en países de habla hispana.*
  (1 Casi nunca 5 Siempre)

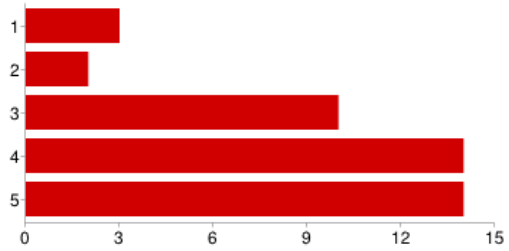


Figura 5.

- *Hablar con la gente cuando viajo*

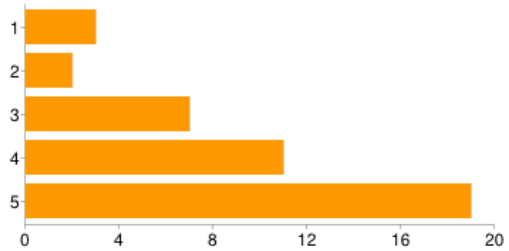


Figura 6.

7.3. Uso potencial de la lengua

Esta sección tiene el fin de investigar sobre en qué situaciones o contextos esperan los alumnos usar la lengua meta, especialmente en su uso durante viajes, así como las dificultades en las que se han encontrado en este tipo de situaciones.

Cuando se les preguntó por el interés sobre diferentes ámbitos del español de fines específicos, con una pregunta de escala de intensidad, un 80% respondió que el *Español para viajar* les interesaba bastante o mucho.

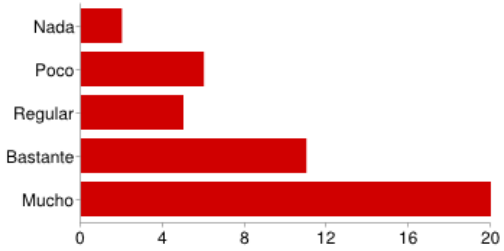


Figura 7.

Cuando se les preguntó las posibles *situaciones* en las que usarían el español cuando viajaran, a través de una pregunta cerrada en la que se exponían más de diez situaciones, la mayoría coincidió en que las situaciones más comunes serían:

- *Pedir y entender información en una tienda, oficina de turismo, en un bar o restaurante* (91%)
- *Preguntar y entender sobre direcciones y localizaciones* (91%)
- *Pedir información y comprar billetes de transporte: metro, tren, autobús, etc.* (91%)
- *Hablar por teléfono o escribir un correo electrónico para hacer una reserva en un hotel o restaurante* (86%)
- *Entablar una conversación: presentarme e interesarme por personas locales y proponer actividades a personas que conozco durante el viaje* (84%)
- Mientras que la menos habitual sería:
- *Escribir mis ideas y opiniones en mi diario o blog de viaje e interactuar de forma escrita en foros o blogs de viajeros* (32%).

Hablar por teléfono o escribir un correo electrónico para hacer una reserva en un hotel o restaurante.	**38**	86%
Pedir y entender información en una tienda, oficina de turismo, en un bar o restaurante.	**40**	91%
Entender y hablar en la recepción de un alojamiento.	**35**	80%
Preguntar y entender sobre direcciones y localizaciones.	**40**	91%
Expresarme y entender en un hospital, centro de salud y emergencia.	**32**	73%
Entablar una conversación: presentarme e interesarme por personas locales y proponer actividades a personas que conozco durante el viaje.	**37**	84%
Entender la carta de un restaurante o bar.	**38**	86%
Pedir ayuda en caso de emergencia e interactuar con la policía en caso de que me roben o tenga algún problema.	**34**	77%
Pedir información y comprar billetes de transporte: metro, tren, autobús, etc..	**40**	91%
Entender información turística o cultural y las condiciones de una reserva, viaje, etc. en un catálogo, guía, folleto o página web.	**37**	84%
Escribir mis ideas y opiniones en mi diario o blog de viaje e interactuar de forma escrita en foros o blogs de viajeros.	**14**	32%
Expresar mis opiniones e intereses o contar las cosas que he hecho en mi viaje cuando hable con otros viajeros o gente local.	**30**	68%

Figura 8.

Con el objetivo de que los encuestados tuviesen la oportunidad de expresar sus opiniones abiertamente, se incluyeron dos preguntas abiertas en el cuestionario.

Cuando se les preguntó por las *dificultades* que habían encontrado respecto al español viajando a un país extranjero muchos coincidieron en la dificultad de entender acentos diferentes tanto en España como en Hispanoamérica, la rapidez con la que se habla en España o el uso de modismos y registro coloquial.

III.-4.- ¿Qué dificultades relacionadas con el idioma has encontrado en tus viajes a un país extranjero?
Suelo ir al sur de España y para mi es difícil entender el acento allí.
A veces a unas cuantas veces en lo que las conversaciones son difíciles a la hora de los usos de modismos. Este me cuesta y hace que me las confundan, y q se haga falta repitir las frases en lenguaje simple. En estos momentos, me informa que he de seguir leyendo muchos textos y periodicos en la actualidad.
de vez en cuando, italianos o espanjoles quieren hablar ingles sin poder hablarlo aunque yo había empezado la conversción en espanjol
Entender al teléfono
El acento me parece difícil a veces, o también el dialecto de la región que visito.
Hasta ahora no he encontrado ninguna dificultad, excepto que en mi primer viaje en España pensé que la gente hablaba muy rápidamente y necesité unos días para acostumbrarme.

Figura 9.

También se les preguntó en modo de respuesta abierta qué les gustaría aprender en un curso de español para viajar. En cuanto a los *deseos* de los encuestados, hablan de una serie de situaciones que sería interesante tener en cuenta a la hora del diseño del curso y que no se habían planteado, así como la inclusión de la cultura, las costumbres, la vida cotidiana, sitios e información de interés turístico, entre otros puntos de interés.

7.4. Estilos de aprendizaje

Esta sección se diseñó con el objetivo de saber qué forma de aprender es más adecuada para este tipo de cursos e investigar sobre si se han realizado cursos online, qué motivos les han llevado a ello y qué herramientas o materiales pueden resultar más atractivos para este tipo de cursos.

Cuando se les preguntó sobre la *forma en la que les gusta aprender*, de nuevo con una serie de cuestiones de escala de intensidad, una mayoría coincidió en la importancia de la expresión e interacción oral y escrita:

- *Lo que más me interesa es la conversación y la interacción oral durante las clases*

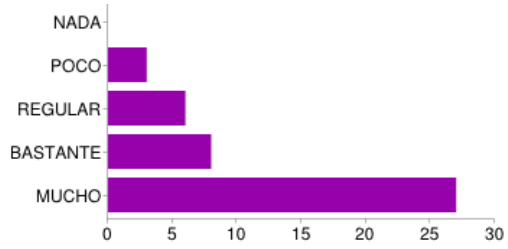


Figura 10.

- *Me gusta chatear y escribir mensajes en la lengua que aprendo*

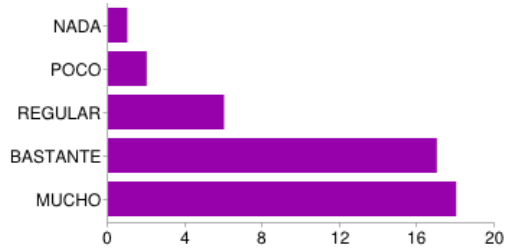


Figura 11.

Y también sobre estilos de aprendizaje que pueden ser más adecuados para este tipo de cursos, se ha visto que el aprendizaje autorreflexivo les interesa, pero no el aprendizaje autónomo:

- *Aprendo cuando reflexiono sobre mis propios errores o dificultades*

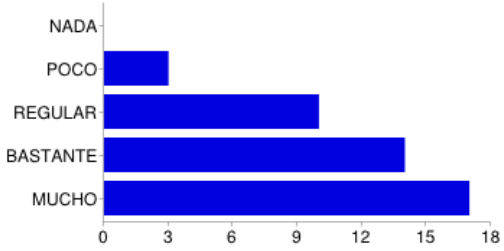


Figura 12.

- *Me gusta aprender por mi cuenta e investigar de forma autónoma*

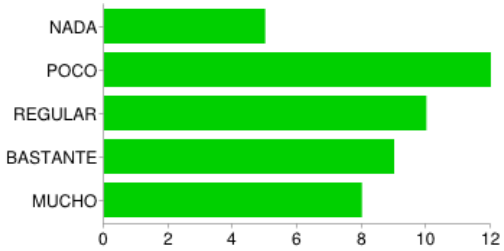
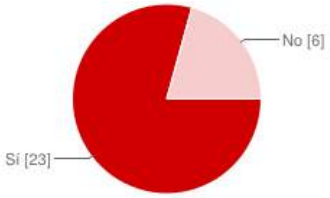


Figura 13.

En cuanto al *aprendizaje Online,* cuando se les preguntó si les gustaría aprender online, el 83% respondió afirmativamente:



La comodidad, flexibilidad, el dinamismo y la variedad de formas de aprender parecen los principales motivos para la respuesta positiva hacia la modalidad online.

Y sobre los *materiales online,* de nuevo con una pregunta cerrada, la mayoría prefiere vídeos culturales y sobre situaciones de viaje, textos de periódicos online o blogs y ejercicios interactivos sobre gramática o vocabulario. En cambio los ejercicios escritura individual en blogs o interacción escrita en foros no tuvieron una respuesta tan positiva:

Vídeos sobre la cultura hispana y situaciones reales para viajar	29	66%
Audiciones de podcast, programas de radio, etc.	21	48%
Presentaciones online sobre la gramática y vocabulario.	24	55%
Textos de periódicos online, blogs, etc.	28	64%
Imágenes, infografías y póster interactivos	19	43%
Documentos de Word o PDF con explicaciones y ejercicios	23	52%
Ejercicios interactivos sobre gramática o vocabulario	30	68%
Creación y escritura en blogs personales o colectivos	11	25%
Interacción escrita en foros o redes sociales en español	16	36%
Interacción oral con otros estudiantes o con hispanohablantes a través de videoconferencias	23	52%
Otro	0	0%

7.5. Datos personales, lenguas y formación previa en español

Esta última sección se diseñó con el fin de obtener más información sobre qué perfil de alumnado está más interesado en estos cursos (edad, nacionalidad, perfil profesional, estudios), a qué lugares de habla hispana han viajado o les interesa viajar y qué tipo de cursos de ELE han hecho. Así, el perfil de los encuestados fue el siguiente:

- La mayoría mujeres, edad entre 23 y 66 años, de todo tipo de nacionalidades y lenguas maternas, con estudios la mayoría universitarios y residentes casi todos fuera de España o Latinoamérica.

- Respecto a las aficiones o intereses coinciden en el turismo y en la lectura.

- En cuanto a la situación actual de su estudio del español, la gran mayoría estudia actualmente, y solamente 3 encuestados han estudiado de forma online anteriormente.

- Por último respecto al tema del turismo, solamente 6 no han viajado a un país de habla hispana. Los que sí, lo han hecho para hacer turismo y para aprender español.

8. Conclusiones y limitaciones del estudio

Del análisis de necesidades derivado de este cuestionario pueden señalarse algunas conclusiones a tener en cuenta a la hora del diseño de los cursos:

- En general, hay un considerabale interés y motivación por aprender léxico y situaciones relacionadas con el turismo de forma online.

- En cuanto a necesidades objetivas como las carencias, el uso del léxico adecuado a la situación o el uso de la gramática correcta es donde hay más dificultades en general, así como en la comprensión de los diferentes acentos de España e Hispanoamérica, algo que habría que considerar.

- Respecto a situaciones meta, aparte de las mencionadas en el cuestionario, también habría que poner especial atención a las situaciones cotidianas y al uso de vocabulario coloquial.

- Respecto a necesidades subjetivas como los deseos, hay un gran interés por el cine, la música, las tradiciones y la gastronomía, temas que deberían tenerse en cuenta por ejemplo en la elección de los materiales: buscar por ejemplo para la comprensión lectora textos acordes con los temas que les interesan en blogs o periódicos online o videos sobre situaciones para viajar o sobre la cultura hispana.

- Y sobre los estilos de aprendizaje y contextos, parece conveniente centrar el curso o la clase en ejercicios de interacción oral y escrita, a través de chats por ejemplo, así como fomentar el aprendizaje reflexivo y el uso del componente audiovisual como videos o podcast como algo motivador.

- En cuanto a la evaluación se prefiere un feedback personalizado después de cada lección o con ejercicios escritos interactivos después de cada lección.

El mayor problema hasta ahora en el análisis de necesidades ha sido la dificultad de conseguir un número elevado de encuestas respondidas, a pesar de la gran difusión, lo que puede dificultar una visión más amplia y adecuada de los posibles estudiantes para este tipo de cursos.

En cuanto a los resultados, se espera que con este análisis de necesidades se consigan identificar los fines y objetivos de los alumnos, determinar los contenidos que van a incluirse en los cursos y seleccionar las actividades de aprendizaje, materiales y métodos de evaluación que mejor se van a adaptar a este tipo de alumnado, esperando que el diseño de estos cursos repercuta de forma positiva en la mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes como agentes sociales.

Referencias Bibliográficas

CASTELLANOS, I. (2002): "Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos", *Didáctica del español como lengua extranjera. Colección Expolingua,* 5, 23-36.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: Instituto Cervantes / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

FLOWERDEW, L. (2012). "Needs Analysis and Curriculum Development in ESP22, B. Paltridge y S. Starfield (eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, Chichester, UK: John Wiley & Sons, 325-347.

LOZANO ANTOLÍN, J. G. (2004). "Cuestionarios Para La Programación De La Enseñanza / Aprendizaje De ELE: Herramientas Para La Elaboración De Un Currículo Centrado En El Alumno." *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 3.

DÖRNYEI, Z. (2010) *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing* (2nd ed.), London: Routledge.

El uso de la RSIL Lang-8 para mejorar la expresión escrita en el aula tutorial de E/LE

Carmen Segovia Pulla
Universidad Autónoma de Madrid

José Eduardo Villalobos Graillet
University of Guelph

1. Introducción

La aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha reorganizado la vida del hombre, cambiando la forma de ver su entorno, de realizar actividades, de cómo se comunica, así como generar, procesar y almacenar información de una forma corta, precisa y más eficaz que antes. En el campo de la educación también se puede señalar un gran cambio: la evolución histórica del concepto de "enseñanza-aprendizaje", dada por la innovación de teorías, la reforma de los niveles de organización de la mayoría de las áreas de estudio, incluyendo la enseñanza del español como lengua extranjera (EE/LE), y específicamente, la integración de la tecnología a este proceso dentro y fuera del aula.

La fusión de estos recursos tecnopedagógicos actuales con los materiales didácticos tradicionales tiene el propósito de hacer de la enseñanza-aprendizaje un proceso eficaz y asequible, siempre y cuando, de acuerdo con Simons (2010), su implementación no sea un fin en sí. El Internet y el uso frecuente de ordenadores pueden lograr esta mejora en la didáctica de lenguas extranjeras a través de la utilización de aulas virtuales, conexiones en línea, sistemas de intercambio de mensajes, sitios blogs, múltiples redes sociales y otras vías en las que la información se comparte con varios usuarios conectados.

Una de las destrezas que está siendo revitalizada por la implementación de este aprendizaje digital en el aula es la expresión escrita, sobre todo por el uso continuo de medios (escritos o visuales) que le son familiares al discente actual, tales como las redes sociales, y que lo acercan a una "[...] realidad más cercana y cotidiana" (Sanz Pastor 1999: 104). Sin embargo, aún existe el estigma de los enfoques comunicativos, de ver a la habilidad de expresión oral como un fin del aprendizaje de un idioma extranjero, de acuerdo con Moreno *et ál.* (Sánchez 2009: 20). Por consiguiente, la destreza de expresión escrita es la más descuidada y marginada por las percepciones que aún siguen vigentes.

Es este marco de progreso en el ámbito educativo y el conocimiento orientado a las TIC que nos ha motivado a realizar un proyecto piloto de investigación-acción en la didáctica del E/LE, sobre todo cuando presenciamos, por medio de un cuestionario de análisis de necesidades, que los participantes de este estudio preferían practicar y desarrollar ciertas destrezas sobre otras. Esta percepción marginal de la expresión escrita se estaba reforzando por las creencias, necesidades e intereses iniciales de los

discentes, pues consideraban que redactar un texto era laborioso y que le daban poco uso a esta habilidad.

A partir del problema observado, como tutores de E/LE, planeamos un modelo de trabajo que se valiera de los principios conectivistas y de colaboración, que involucraran a los alumnos y al profesor a esforzarse en mejorar el aprendizaje en la realización de tareas escritas en la red social de intercambio lingüístico (RSIL en adelante) *Lang-8* (véase www.lang-8.com), con el fin de ejercitar las destrezas del idioma por un periodo de tres meses, principalmente las vinculadas a las escritas.

2. El conectivismo y la apuesta por el uso las redes sociales en el aula

Si bien la escritura es un proceso complejo en una lengua materna, hacerlo en una lengua extranjera resulta aún más difícil, es por eso que se considera la implementación del trabajo colaborativo en los primeros estadios de estudio del idioma para incitar el desarrollo de destrezas, promover el pensamiento crítico y reflexivo, y como último punto, llegar a la autonomía del aprendizaje: aprender a aprender en la sociedad de la información. Estas ideas son bases de la perspectiva pedagógica del Conectivismo de Siemens (2004), la cual se ha valido del conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y la Teoría Interaccionista de Vigotsky para comprender y explicar este proceso en nuestra actualidad.

A grandes rasgos, esta teoría considera que el aprendizaje se da por la interacción entre varios individuos que intercambian información por medio de un entorno virtual, y depende de la forma en que ésta se conserve, se actualice y se distribuya en medios como las redes sociales.

A partir de esto, la información puede ser analizada, criticada, e incluso se le puede añadir más datos, y finalmente, la retroalimentación regresará al individuo que la compartió desde un principio. Siempre que una persona tenga el conocimiento sobre un tema en específico, habrá alguien más que sepa algo diferente sobre el mismo asunto. Así pues, al interactuar se están dando pasos significativos en la construcción y mejora del conocimiento en estos entornos digitales de aprendizaje, la razón de ser del conectivismo: el conocimiento no es una actividad individual.

El uso de este ejercicio colaborativo se ha vuelto cada vez más común en las aulas e instituciones educativas. Sin embargo, el empleo de las redes sociales en el aprendizaje no ha sido integrado del todo a nivel curricular. Por lo que es necesario mencionar las ventajas principales de su inserción, siempre y cuando el docente fomente la participación, motivación y cree un ambiente ideal de confianza y respeto durante el curso:

1. Poore (2012) señala que los estudiantes de esta generación digital están familiarizados con el uso de las redes sociales, ya que les dedican parte importante de sus vidas. Al desenvolverse en situaciones reales de comunicación, les ayudaría a que se sintieran motivados y participaran activa-creativamente.

2. La comunicación en estas redes se da principalmente a través de la expresión escrita, por lo que favorecería esta habilidad en la enseñanza de E/LE, así como a desarrollar otras al mismo tiempo.

3. Por otro lado, Walsh (2011) afirma que las redes sociales pueden ser un medio de expresión escrita libre para estudiantes tímidos que casi no participan en las actividades de expresión e interacción orales en aula.

4. Si son usados adecuadamente, se facilitarían los principios conectivistas, el aprendizaje colaborativo, la expansión del conocimiento y la autonomía del aprendizaje, pues el grupo se encargaría de asignarse responsabilidades y esforzarse en alcanzar objetivos comunes al integrar múltiples talentos durante la interacción virtual asincrónica y sincrónica.

5. La interacción entre profesor-alumno aumenta a consecuencia de la retroalimentación inmediata que se les da a los materiales didácticos empleados para la clase, de acuerdo a Yunus *et ál.* (2012: 44). Además, se comparten la autoridad y los roles de regulado y regulador.

6. A partir de conceptos simples como la redacción y las correcciones gramaticales, un discente de lenguas extranjeras, tal como lo hace un nativo hablante, sigue mejorando al "hacer cosas con el idioma" (lengua como instrumento) en la formación de estructuras oracionales, la redacción de ensayos, y con el tiempo, es posible que se convierta en un profesional en el campo de la escritura.

7. Si se integraran estas redes como herramientas lúdicas que motiven a los discentes a aprender fuera del aula, los ayudaría a sentirse académica y socialmente más integrados, de acuerdo con Wen Tian *et ál.* (2011: 273), pues existe el sentido de comunidad en ellos.

Por lo tanto, se puede hablar que las redes sociales ofrecen "las tres Cs", establecidas por Gómez (Carilla 2011: 42): Comunicación (posibilidades en el mundo sincrónico y asincrónico), Comunidad (perfiles con intereses en común) y Colaboración (acciones compartidas).

Por otra parte, es necesario considerar algunas de las desventajas que puede acarrear su implementación, sobre todo por el mal uso de esta herramienta y la desviación de objetivos educativos. Dichos obstáculos podrían ocasionar que los estudiantes participaran en tareas poco productivas (hay alumnos que publican ensayos de gran extensión y que buscan que un nativo hablante haga el trabajo de corrección por ellos), así como estar envueltos en problemas por la falta de comunicación (malinterpretación de los comentarios de los usuarios), la pérdida de tiempo (socializar *vs.* aprender colaborativamente) y la privacidad.

En cuanto a este último tema, se debe controlar y monitorear el uso del Internet sobre todo en alumnos jóvenes, pues son vulnerables a la publicidad existente en *Lang-8*

que genera inevitablemente *spam*. Tales estudiantes podrían ser llevados a otros sitios que violaran los principios éticos de Internet. Del mismo modo, es recomendable manejar correctamente la información personal que se publique tanto en el perfil como en los diarios (entradas), con el propósito de evitar que se vea afectada la privacidad de la persona. A pesar de estos inconvenientes, se debe reconocer que esta herramienta ofrece la flexibilidad en el sistema educativo de llevar el proceso de aprendizaje fuera del aula tradicional, lo que resultaría beneficioso para los discentes, según Zaidieh (2012: 18), ya que ampliarían sus conocimientos.

3. El estudio

3.1. Descripción del contexto

El grupo participante de este estudio estuvo integrado por dos alumnos adultos de habla inglesa, de origen canadiense: un hombre y una mujer de treinta años, quienes habían terminado en diciembre de 2012 el nivel A1 de E/LE del MCER (2001) mediante tutorías, una vez a la semana por hora y media en un aula tutorial en Canadá.

Estas tutorías presenciales, comenzadas en agosto de 2011, tuvieron las características de seguir el Enfoque Comunicativo, de practicar en casa y en línea los contenidos gramaticales y léxicos (atención a la forma) vistos en clase, así como la destreza de comprensión auditiva (repetición de textos audiovisuales), la comprensión lectora (cuando hay textos de mayor extensión) y la expresión escrita (la cual se revisa en cada clase), por medio de ejercicios interactivos propuestos en su libro *Plazas: lugar de encuentros* (2012). De esta forma, las sesiones se dedicaron, según el Curso de Formación de Tutores AVE (2011), a la práctica real de la lengua y de actividades colaborativas centradas en la interacción y la expresión oral (aprendizaje socializado).

En cuanto a los tutores asignados a este grupo, se acordó que uno impartiera las clases presenciales, mientras que el otro diera seguimiento a las tareas en línea, el avance en cada destreza e introdujera al alumnado a las variantes diatópicas del español. Al ser un curso de esta naturaleza, el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta ser extensivo y flexible, ya que se adapta al horario de los discentes, asimismo a las necesidades que se vayan detectando clase con clase, entre ellas las comunicativas, y que les permite asimilar los contenidos fuera del aula, aunque la práctica del español, evidentemente, se ve reducida al no estar en su contexto natural.

Normalmente, en este tipo de contexto el progreso de los alumnos no se mide a través de la aplicación de exámenes (obtención de notas), sino por la autoevaluación (a manera de discusión) que ellos mismos realizan al finalizar cada unidad de su libro de texto, y en la que reconocen lo que han aprendido y lo que necesitan mejorar. Es por ello, que la flexibilidad de este tipo curso permite "[...] aclarar dudas, volver atrás, reforzar o ampliar contenidos, utilizar diferentes tecnologías o medios didácticos, etc.," (extraído de *La tutoría en educación a distancia: concepto y tipos, 2012*).

3.2. Plan-acción

Nuestro plan-acción comenzó después de analizar los resultados que se obtuvieron, a finales de diciembre de 2012, de nuestra adaptación del cuestionario de análisis de necesidades en el aula propuesto por García-Romeu (2006: 137) y que fue traducido a la L1 de los discentes por el nivel lingüístico que tenían al momento de su aplicación. Este instrumento arrojó resultados necesarios para la toma decisiones en este modelo de investigación:

- Se comprobó que los estudiantes daban prioridad a la expresión oral sobre la escrita porque creían que iban bien en esa destreza o que no la necesitaban aplicar en sus vidas.

- Los alumnos se encontraron intrínsicamente motivados en aprender español, a pesar de no vivir en el contexto natural de esta lengua.

- Los estudiantes vieron al trabajo colaborativo como una vía para aprender y cambiar su actitud negativa hacia el concepto de "tarea".

- Señalaron que la inclusión de actividades en una red social haría más lúdico el aprendizaje del español.

3.2.1. Fase I: Preparación y decisiones

Una semana después de la obtención de los resultados anteriores, se le asignó al grupo un examen de diagnóstico de destrezas, con una estructura similar a la prueba DELE del nivel A1, con el fin comprobar si lo aportado en el primer cuestionario era congruente con los resultados de este test, sobre todo con las percepciones de los estudiantes y el nivel que creían tener en cada habilidad evaluada. Dicho examen recogió los contenidos de la última unidad estudiada en clase.

En este primer estadio de la investigación-acción, se tomó la decisión de seguir el Enfoque por Tareas, principalmente porque los estudiantes estaban dispuestos a hacer sus deberes en un entorno digital para potenciar el desarrollo (y mejora, si el plan funcionara) de la destreza de expresión escrita, incluso para alcanzar la autonomía de su aprendizaje con ayuda de sus tutores a través del trabajo colaborativo.

Con lo que respecta a las tareas, éstas fueron establecidas por los alumnos, aunque se negociaron con ambos tutores para que tuvieran una *estructura adecuada*, sin ser imposición, y para que ellos *intervinieran activamente*, aportando sus ideas en mensajes escritos de diferentes temáticas con *atención especial al contenido, más que a la forma* (propiedades de las tareas recogidas en el Diccionario de términos clave de ELE).

La elección de *Lang-8,* RSIL creada en Japón por YangYang Xi y Kazuki Matsumoto (Universidad de Kyoto), para la elaboración de una serie de tareas en este proyecto, se llevó a cabo tras compararla con las de uso cotidiano, tomando en cuenta los siguientes puntos:

- Tipología: la línea académica es la primera intención de esta RSIL, en comparación con el aspecto de socialización de los otros sitios que, de acuerdo a McManus (2010), sólo ocupan funciones académicas por la iniciación de los miembros interesados.

- Accesibilidad: el registro a este sitio multicultural es gratuito y abierto a un público específico: aquellas personas que estén aprendiendo y deseen mejorar la destreza de expresión escrita de uno o más de los 18 idiomas que ofrece.

- Funciones: desarrollar el trabajo colaborativo en línea en la labor de revisión, edición y retroalimentación de diarios o publicaciones; fomentar la destreza de la expresión escrita (socialización fuera del aula), negociar el significado con nativo hablantes o usuarios competentes del español, crear comunidades al compartir intereses en común con otros usuarios (sentimiento de integración).

- Servicios: la participación de los estudiantes en *Lang-8* puede almacenarse en el historial de su perfil para futuras referencias. Asimismo, ellos pueden abonar "puntos de agradecimiento (o satisfacción)" a los usuarios que corrijan sus trabajos. Por otro lado, existe la opción de tener una cuenta *Premium* que permite, además de la L1, añadir más de dos lenguas extranjeras que el alumno esté aprendiendo y guardar sus participaciones en archivos PDF. Con esta membresía también escribir un número ilimitado de oraciones y mensajes a diferentes usuarios.

- La falta de estudios y/o investigaciones formales sobre esta RSIL en E/LE.

Para motivar a los estudiantes a escribir en este sitio, se les introdujo a él en una sesión especial para que observaran las herramientas que ofrece y se pusiera de relieve que el error no debería causar miedo cuando se redacta, puesto que en *Lang-8* se ve como una vía de mejora, de aprendizaje, e inclusive, de metacognición (cuando el alumno reflexiona sobre sus propias faltas por la retroalimentación obtenida por otros usuarios nativos en ese medio).

3.2.2. Fase II: Ejecución

El plan de tareas y actividades que se implementó siguió las temáticas relacionadas con los contenidos del curso, y cuya extensión no debía superar dos párrafos, por un periodo de tres meses. Los temas que se abordaron en las diez tareas propuestas fueron: el primer contacto, la noticia, la biografía, la descripción de un incidente, una crítica gastronómica, el clima y la ropa, las vacaciones, una invitación a una fiesta de cumpleaños, reseña de una fiesta de cumpleaños, mi canción favorita y un ejercicio de metacognición.

3.2.3. Fase III: Evaluación

Una vez que los discentes completaron la serie de tareas propuestas, se aplicó el Cuestionario de autoevaluación sobre la herramienta *Lang-8* y el aprendizaje obtenido, cuyos resultados están relacionados con los del examen de diagnóstico de destrezas.

Este test fue aplicado por segunda ocasión con el fin comparar el progreso de las destrezas de los estudiantes durante estos tres meses en que realizaron una serie de publicaciones en *Lang-8* y la cual fue monitoreada por el tutor virtual.

4. Resultados

El Examen de diagnóstico de destrezas se aplicó en dos ocasiones para comparar los niveles de los estudiantes en la comprensión lectora (CL), comprensión auditiva (CA), gramática, vocabulario (GV), expresión escrita (EE) y expresión oral (EO), evaluados por criterios de evaluación propuestos por Eguiluz y Eguiluz (2004: 1005, 1025) y Bordón (2010: 333) respectivamente.

Los resultados fueron congruentes con el problema que observamos en clase y con el nivel de importancia que le daban los estudiantes en sus vidas, pero no lo eran en cuanto a las creencias sobre las áreas que necesitaban mejorar. La expresión oral tuvo una mayor puntuación en ambas pruebas. En cambio, la expresión escrita tuvo un avance significativo desde la implementación de *Lang-8* en las actividades de la clase tras la primera aplicación, por lo que recomendamos utilizar esta RSIL para alcanzar resultados óptimos a largo plazo.

Estos resultados que se arrojaron en la aplicación determinan que los estudiantes *A* y *B* tuvieron mayor dominio de las destrezas de CL (*A* 100%, *B* 88%) y EO (*A* 77%, *B* 72%), mientras que las correspondientes a la EE (*A* 73%, *B* 66%) y la CA y GV (*A* 46%, *B* 60%) obtuvieron porcentajes bajos.

En la segunda aplicación, el mayor dominio de las destrezas fue distinto en cada alumno: para *A* fueron la EO, de nueva cuenta, esta vez con 88% y la CA y GV con 86%, mientras que para *B* fueron la EE y la CA y GV, ambas con 86%.

5. Discusión

A partir de esto se puede interpretar el avance significativo en algunas habilidades como en la CA y GV y la EE (y la EO en *A*), después de tres meses de estudio y de haber utilizado *Lang-8* para mejorar la EE. El progreso es notorio puesto que se alcanzó más de un 20% en tales habilidades, a diferencia de la primera aplicación del examen. Sin embargo, no lo hubo en esta ocasión en la prueba de CL para ambos estudiantes, y para *B*, la EO se mantuvo estable como en la primera aplicación.

En cuanto al cuestionario de evaluación sobre la herramienta *Lang-8*, éste sirvió para analizar la importancia de esta red social y su uso en el desarrollo de la expresión escrita con la elaboración de tareas.

Los resultados coincidieron con las características de este sistema de red social: es accesible, práctico y motivador por la retroalimentación que obtuvieron. Además, el sentimiento de comunidad les ayudó a comprender más el aprendizaje colaborativo y tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje.

De la misma forma, les ayudó a ganar confianza en sí mismos para escribir en un idioma extranjero, aunque consideraron que el proceso para mejorar la destreza escrita es largo y que necesitan motivación en todo momento. Por lo que respecta al concepto de tarea, ahora la ven como una actividad necesaria y sin imposiciones por el carácter lúdico que se promovió.

Finalmente, el ejercicio de metacognición les sirvió para que reflexionaran sobre su propio aprendizaje y el uso de *Lang-8,* herramienta que consideran como una forma innovadora de hacer tareas escritas. También los discentes puntualizaron que sus estrategias de comunicación y experimentación con la lengua en esta red social mejoraron; hecho que consideran como un gran paso para desarrollar la destreza marginada por ellos en un principio.

6. Conclusiones

El Internet y las redes sociales se han convertido en unas de las herramientas más provechosas del mundo académico, pues los estudiantes y las tendencias educativas se han ido adaptando a la tecnología adecuada a sus necesidades. Con la aplicación de estos medios en el aula de lengua extranjera, los alumnos podrían valorar su uso y formar una perspectiva crítica del mundo, mientras se propicia el conocimiento, el trabajo colaborativo y el desarrollo de las destrezas de la LE, dando unidad al lenguaje, que en este estudio se refiere a la expresión escrita.

Los datos extraídos de los instrumentos para este estudio ayudan a sustentar la percepción dentro del aula y con la que se concibe el uso de la RSIL *Lang-8* para mejorar la expresión escrita por los siguientes motivos:

1. Esta herramienta como una vía formal y lúdica de aprendizaje, como complemento de las actividades hechas en clase, puede promover los principios conectivistas como el trabajo colaborativo, la construcción del conocimiento con la negociación del significado, el cuestionamiento de ideas, sin olvidar la autonomía del aprendizaje, la mejora de la destreza de expresión escrita, siempre y cuando la metodología que aplique el profesor sea la adecuada. Hay que recordar que no es el carácter sofisticado de la tecnología que va a proporcionar un ambiente idóneo de aprendizaje, como De Benito y Salinas (2008: 86) concuerdan, sino las decisiones del profesor, la motivación, la participación activa, las necesidades de los alumnos, entre otros factores.

2. La participación frecuente en este entorno, entre estudiantes y usuarios nativos de español, activaría la *edición colaborativa* (concepto de Speck *et ál.* 1999), en la que se contemplan los papeles simultáneos de corrector y co-autor de textos escritos.

3. La asignación de tareas relacionadas al contexto de los estudiantes pueden motivarlos a redactar sin temor en la LE, a utilizarla de una manera libre, es decir, según Trujillo (2012), a hacer cosas con ella, y que gradualmente, lo ayuden a apropiarse del idioma.

Sirva la presente comunicación a profesores e investigadores del campo de E/LE para que la tomen como referencia para la elaboración de más estudios, aplicaciones de estos instrumentos y la actualización del tema con la evolución venidera del Internet.

Referencias Bibliográficas

BORDÓN, T. (2010): "Evaluación de la lengua hablada", *Revista Marco ELE, Núm. 11*. <http://marcoele.com/descargas/navas/16.bordon.pdf> [consulta: 01/09/14]

CARILLA, M. (2011): "Las redes sociales en el aula de idiomas. Análisis de Twiducate y Mi Cueva", *Revista Digital Wadi-red 1-2*. <http://www.cepguadix.es/-revista/joomla/docs/numero2/junio_2011_art_5.pdf > [consulta: 20/08/14]

DE BENITO, B. y SALINAS, J. (2008): "Los entornos tecnológicos en la universidad", *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 32*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 83-101.

EGUILUZ, J. y EGUILUZ, Á. (2004): "La evaluación de la expresión escrita," en J. Sánchez e I. Santos (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE),* Madrid: SGEL.

GARCÍA-ROMEU, A. (2006): "Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado (memoria de máster)", *redELE, Núm. 7*. <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/JGRomeu.shtml> [consulta: 31/08/14]

GÓMEZ, L. (2010): "Redes sociales: Comunicación, Comunidades, Colaboración", *Wordpress.* <http://lynettegomez.wordpress.com/2010/07/29/redes-sociales-⇒-comunicacion-comunidades-colaboracion-⇒-c3/> [consulta: 01/09/14]

HERSHBERGER, R, NAVEY-DAVIS, S. y BORRÁS, G. (2012): *Plazas: lugar de encuentros* (4º ed.), Estados Unidos: Heinle, Cengage Learning, G.

INSTITUTO CERVANTES. (1994): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares.

INSTITUTO CERVANTES. (2010): "Modelo de examen A1 DELE" <http://diplomas.cervantes.es/es/informacion-general/nivel-a1.html> [consulta: 22/08/14]

INSTITUTO CERVANTES. (2011): "Curso de Formación de Tutores AVE" <http://www.ave.cvc.cervantes.es/> [consulta: 01/09/14]

INSTITUTO CERVANTES. (2013): "Diccionario de términos clave de ELE" <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm> [consulta: 23.08.14]

INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. (2012): "La acción docente en educación a distancia" <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd/cursofor/cap_2/cap2d.htm> [consulta: 25/08/14]

MCMANUS, S. (2010): *Social Networking for the Older and Wiser: Connect with Family and Friends, Old and New,* Boston, MA: John Wiley & Sons.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.

MORENO, C., ZURITA, P. y MORENO, V. (1999): "A escribir se aprende escribiendo", *Carabela, Núm. 46,* Madrid: SGEL, 75-101.

POORE, M. (2012): *Using social media in the classroom: a best practice guide*, Troutdale, OR: SAGE.

SANZ PASTOR, M. (1999): "La escritura como destreza creativa", *Carabela*, 46, Madrid: SGEL, 103-118.

SÁNCHEZ, D. (2009): "La expresión escrita en la clase de ELE", *Revista Marco ELE, Núm. 8.* <http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf> [consulta: 01/09/14]

SIEMENS, G. (2004): "Conectivismo: una teoría para la era digital" <http://www.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital> [consulta: 04/08/14]

SIMONS, M. (2010): "Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clas de ELE", *Revista Marco ELE, Núm.11* <http://marcoele.com/perspectiva-didactica-sobre-las-tic/> [consulta: 04/08/14]

SPECK, B., JOHNSON, T., DICE, C. y HEATON, L. (1999): *Collaborative writing: an annotated bibliography,* London: Greenwood Press.

TRUJILLO, F. (2012): "Redes sociales y aprendizaje de lenguas: posibilidades e interrogantes" <http://www.educacontic.es/blog/redes-sociales-y-aprendizaje-de-lenguas-posibilidades-e-interrogantes> [consulta: 23/08/14]

VYGOTSKY, L. (1978): *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.

WALSH, K. (2011): "7 Reasons to leverage social networking tools in the classroom" <http://www.emergingedtech.com/2011/06/7-reasons-to-leverage-social-networking-tools-in-the-classroom/> [consulta: 03/09/14]

WEN TIAN, S., YAN YU, A., VOGEL, D. y - CHI-WAI KWOK, R. (2011): "The impact of online social networking on learning: a social integration perspective", *International Journal of Networking and Virtual Organisations*, 8 (3/4), 264-280.

YUNUS, M., SALEHI, H. y CHENZI, C. (2012): "Integrating social networking tools into ESL writing classroom: strengths and weaknesses", *English Language Teaching (Canadian Center of Science and Education),* 5, 10.

ZAIDIEH, A. (2012): "The use of social networking in education: challenges and opportunities", *World of Computer Science and Information Technology Journal (WCSIT)* 2, 1, 18-21.

Criterios comunicativos, multimodales e interculturales en el marco del diseño de materiales ELE[1]

Cecilia Silva
Universidad de Tohoku

Introducción

En gran parte, los libros de texto para la enseñanza de español publicados en Japón están orientados al estudio de gramática en clases impartidas por un docente japonés o a la comunicación oral en clases impartidas por un docente de habla hispana (Escandón Godoy 2011). Por ello, cuando un docente ha de hacerse cargo de ambas clases, surge la necesidad de complementar el material y adaptarlo al grupo.

El principal motivo que nos llevó a producir nuestro material es la necesidad de trabajar con material adaptado a un docente a cargo de un curso integral, a la cantidad de clases, al ámbito local y a las inteligencias múltiples según las especialidades de los estudiantes. Este trabajo contiene dos partes: 1) Revisión del marco teórico en lo referente a los tres principales soportes del proyecto: destrezas lingüísticas e inteligencias múltiples, multimodalidad, multi e interculturalidad; 2) Análisis de los criterios que condicionan la estructura de un manual de español en proceso. Estos aspectos se consideran para diseñar actividades que requieren estudio independiente y trabajo interactivo en el aula.

1. Marco teórico

El marco teórico se asienta en tres puntos: metodología, multi-interculturalidad y multimodalidad.

1.1. Metodología

La metodología comprende los siguientes puntos: competencia gramatical, integración de destrezas e inteligencias múltiples.

1.1.1. Competencia gramatical

La autora considera que la competencia gramatical es un componente necesario y está de acuerdo con la enseñanza explícita de la gramática. Desde la perspectiva de la gramática y la comunicación, la relación entre los diferentes factores que intervienen ha sido claramente esquematizada por Canale y Swain (1980). Estos autores diferenciaron competencia gramatical (dominio del código lingüístico), competencia sociolingüística (adecuación de los enunciados tanto al significado como a la forma), com-

1. Este proyecto recibió subvención del Center for the Advancement of Higher Education de la Universidad de Tohoku (2010-2012) y subvención (grant-in-aid 2013-2015 Número 25370614) de JSPS (Japan Society for the Promotion of Science).

petencia discursiva (capacidad para combinar las estructuras y los significados en el desarrollo de un texto oral o esscrito), competencia estratégica (dominio de estrategias comunicativas de carácter verbal y no verbal utilizadas para compensar las deficiencias en la comunicación y para hacer la comunicación más eficaz).

La práctica gramatical se desenvuelve de la siguiente manera:

- Pre-actividad: introducir la estructura gramatical y hacer que los estudiantes comiencen a usarla.
- Presentación de un material de trabajo.
- Actividades de gramática inductivas.
- Actividades de gramática deductivas.
- Evaluación controlada.
- Post-actividad de refuerzo.

1.1.2. Integración de destrezas

La integración de destrezas nace al amparo de la competencia comunicativa en los años noventa. Este enfoque no reduce los objetivos a los propiamente lingüísticos o funcionales sino que también incluye conocimientos socio-culturales, estratégicos y discursivos por lo que todas las destrezas quedan implicadas en la actividad comunicativa. Esta integración restablece la situación comunicativa del modo como ocurre en la realidad. En la vida real, la misma experiencia o tema lleva al uso de varias destrezas y se trata de reflejar este aspecto en la sala de lenguas. A menudo nuestras actividades se centran en una destreza en particular pero la atención se puede diversificar hacia otras destrezas.

1.1.3. Inteligencias múltiples

No solamente es importante como docentes reconocer la inteligencia de nuestra mente y de nuestro cuerpo, es también importante considerar que es posible crear ambientes positivos para vivir y aprender. El campo de investigación denominado "distributed cognitions" sugiere que la inteligencia se extiende más allá de los individuos y se enriquece con la interacción humana, con libros y con las herramientas que usemos para pensar, aprender y resolver problemas (Gardner 1983; Campbell, Campbell y Dickinson 2004). Esto significa que hemos de pensar no solamente en las características y la forma de aprender de nuestro grupo sino también en la sala de estudio de lengua: ¿hay oportunidades de interacción? ¿hay variedad de recursos disponibles?

1.2. Multi-interculturalidad

Preparar a los estudiantes para comunicarse en un contexto multicultural significa familiarizarlos con elementos culturales en otras sociedades. En otras palabras, los estudiantes necesitan desarrollar la competencia comunicativa intercultural (Byram 2001) a la par que las destrezas lingüísticas.El desafío comienza el primer día en que se aprende una lengua extranjera y el trabajo diario y concreto del docente supone el dise-

ño de materiales que permitan al estudiante la práctica intercultural con los elementos lingüísticos disponibles. El material propuesto reinvindica la competencia comunicativa al mismo tiempo que se vale del encuentro multicultural en la clase: presentar elementos culturales y usarlos en la práctica gramatical y comunicativa.

La clase de lengua debe ser vista como un campo privilegiado de trabajo intercultural. En el curso de este trabajo de campo pueden darse dos formas de diálogo: una de ellas es una básicamente instructiva y se practican las formas estudiadas; la otra es un intercambio de ideas y emociones a través del lenguaje" (Kramsch 1993:1-13).

En el material propuesto utilizamos el modelo de Buttjes y Byram (Byram 1991) sobre el estudio combinado de lengua y cultura en la práctica del aula. Esto involucraría en primer lugar la enseñanza de la lengua extranjera en el sentido corriente de la adquisición de destrezas enriquecido con el estudio de la naturaleza del lenguaje como un fenómeno cultural y social (conciencia de la lengua). En segundo lugar el estudio de la lengua se combina con el estudio de la cultura (conciencia cultural). En tercer lugar, la experiencia de aspectos seleccionados del ámbito cultural proporciona un encuentro de culturas que contribuye al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. La competencia intercultural comprende la habilidad de observar el comportamiento de la gente de otras sociedades sin emitir juicios de valor, reflexionar sobre la cultura propia y compararla con otras, interactuar con representantes de otras culturas y observar sus aspectos y productos culturales.

1.3. Multimodalidad

El enfoque multimodal desafía la idea de que la lengua es el medio dominante de comunicación y busca explorar los roles que la imagen, los gestos y los sonidos juegan en la construcción de significados. Algunos de los pensadores mas importantes en el tema son Gunther Kress y Theo van Leeuwen.

La multimodalidad ha sido definida por Kress (2000: 182-202) como el uso de diversos modos semióticos en el diseño de un producto semiótico, así como también la manera particular de combinar esos modos. Los modos son "recursos semióticos que permiten la realización de discursos y tipos de interacción. Los medios son los recursos materiales usados en la elaboración de productos semióticos, incluyen las herramientas y los materiales usados.

La teoría de la multimodalidad trabaja con conceptos y métodos que no pertenecen específicamente al campo de la lengua sino que van más allá de los límites del estudio de la lengua para ofrecer una visión integral de la función comunicativa (Van Leeuwen, 2004: 7-19). Esta idea es reforzada por Kress (2003: 35-60), quien invita a "repensar el lenguaje como un fenómeno multimodal". Este autor considera que siempre ha habido un modo en particular que ha sido dominante con respecto a otros modos, por ejemplo el lenguaje escrito después de la invención de la imprenta, o el lenguaje visual en nuestros días.

En referencia a la multimodalidad, es interesante mencionar tres aspectos: todos los textos son multimodales, hay algunos textos que existen predominantemente en un modo que en otro, y hay sistemas de comunicación culturalmente considerados multimodales. Diversos modos de representación tienen distintas potencialidades y limitaciones y se articulan de distintas formas según las culturas. Además, dos modos como el lenguaje escrito y el visual suponen distintas formas de conceptualización, pensamiento y comunicación. Los modos pueden funcionar independientemente, por ejemplo el modo visual funciona en forma independiente y como un modo semiótico de transportar significados relativamente autónomo. En otras palabras, no depende del modo "lenguaje escrito" para transmitir significados. La lógica profunda de cada modo semiótico está relacionada con su materialidad: el sonido se relaciona con temporalidad y secuencia, las imágenes visuales con simultaneidad y espacio, los gestos con la temporalidad, la secuencia y lo espacial. Intentamos diseñar un material educativo que responda al enfoque multimodal en el aula.

Los apectos descritos anteriormente son los tenidos en cuenta a la hora de diseñar actividades representativas de las destrezas lingüísticas en los materiales para la clase de ELE

2. Diseño y contenidos del material: criterios y estructura

2.1. Es necesario considerar los siguientes criterios:

a) Los estudiantes toman español como segunda lengua extranjera (la primera es inglés) en dos clases semanales.

b) Los materiales han de ser atractivos, contener diversas actividades e incluir un elemento de resolución de problemas.

c) El material propuesto ha de enfatizar el trabajo en pares y en grupos y promover el intercambio significativo y no solamente la práctica mecánica de estructuras.

2.2. Estructura

Con respecto a la estructura, la base principal de las unidades del material es la búsqueda de un equilibrio entre la práctica gramatical (precisión) y la práctica comunicativa (habilidad para el uso de la lengua), dos aspectos que no deberían estar separados. Un tercer componente de esta base lo constituyen los elementos multi e interculturales, integrados a los componentes lingüísticos y comunicativos.

2.2.1. Gramática: introducción y práctica

La gramática es un componente de todo curso de lengua y una de las primeras consideraciones sería qué puntos gramaticales incluir y cuán profundamente han de ser tratados. Esta parte muestra cómo se forma y funciona la nueva lengua (Harmer 1991, p.58) e incluye una breve explicación en japonés y presentación de modelos. En otras

palabras, se intenta mostrar la forma y el uso en contexto de cada elemento de la lengua. Este paso es seguido inmediatamente por otro paso con varios ejercicios controlados y semi controlados y un paso de producción en que los estudiantes trabajan con una actividad no controlada, que amula una situación real. La autora del presente trabajo adhiere a la siguiente perspectiva: siendo la competencia gramatical un elemento necesario para la competencia comunicativa, se hace necesaria la enseñanza explícita de la gramática. Por ello, el material que se quiere lograr ha de combinar el uso de estructuras lingüísticas y el uso significativo de la lengua.

2.2.2. Vocabulario

El material de texto ha de contener actividades que permitan a los estudiantes familiarizarse con las nuevas palabras y sus contextos. Además, ha de contener no solamente las palabras correspondientes al tema sino también ha de equipar a los estudiantes con estrategias para manejar los términos desconocidos. Esto significa que en lugar de dar a los estudiantes listas de palabras y definiciones de diccionario, resultaría más provechoso dales ejercicios que les permitan familiarizarse con los significados de las palabras y sus contextos. Algunas actividades para desarrollar el vocabulario pueden basarse en relaciones semánticas (agrupación de palabras según su significado), relaciones situacionales (grupos de palabras asociadas con situaciones particulares y palabras comúnmente asociadas. Para proporcionar a los estudiantes un vocabulario dinámico es necesario establecer un objetivo, definir el alcance del tema y activar conocimientos previos con el fin de armar un marco para la información nueva.

2.2.3. Práctica comunicativa

En la mayoría de los libros de texto la práctica comunicativa tiene lugar durante la presentación oral y la práctica de las nuevas estructuras, en actividades que varían entre controladas y no-controladas. Esta parte incluye actividades comunicativas: interacción en pares (controlada), diálogo en pares (semi-controlada), actividades grupales e individuales.

2.2.4. Audición

El medio principal para la práctica auditiva en textos grabados para ejercicios de comprensión, extracción de información o como tema de debate. Para el desarrollo de la habilidad auditiva es fundamental trabajar con actividades previas a la audición, las cuales han de ayudar a los estudiantes a centrar su atención en el tema del texto, comprender el propósito de la/las actividades, hacer predicciones porque dichas actividades hacen el texto más accesible al ponerlo en un contexto. La práctica de audición incluye actividades con canciones y video-clips, para reconocer sonidos, repasar estructuras gramaticales del tema principal e incrementar el vocabulario. Los videos también responden al propósito de proporcionar a los estudiantes un modelo de comunicación oral y escrita y además muestran una variedad de fenómenos de habla y expresiones coloquiales. El uso de video-clips especialmente hecho para las clases (monólogos y diálogos llevados a cabo por hablanttes de varios países de Hispanoamérica) da a los

estudiantes un cuadro de lengua auténtica y espontánea y de variantes regionales. Este es un aspecto destacable ya que los videos reflejan la realidad de los estudiantes (nivel y temas de interés) y reproducen, dentro de lo posible, el auténtico uso de la lengua.

2.2.5. Lectura

Los libros de texto incluyen pasajes con diversos propósitos: presentar o reciclar temas de gramática, incrementar el vocabulario, proporcionar modelos de textos, proporcionar información de interés a los estudiantes y ofrecer contenidos para la expresión oral (Cunningsworth 1995). Los pasajes han de ser tan auténticos como sea posible de acuerdo al nivel de los estudiantes y han de servir de soporte a diversas actividades. Esta parte incluye pasajes muy cortos en los que el estudiante puede ver el uso y funcionamiento de la lengua y también incrementar el vocabulario relacionado con el tema nuevo. Las actividades propuestas en esta parte incluyen lectura en tareas comunicativas, lectura para comprensión general y lectura para comprensión detallada (Harmer 1991).

2.2.6. Escritura

La práctica de esta destreza un sentido de haber llegado a una meta, en el proceso desde una palabra hasta un párrafo y es menos estresante que la comunicación oral. Las actividades de escritura incluyen actividades controladas y no-controladas y también aquellas que familiaricen a los estudiantes con la organización y desarrollo de textos (Cunningsworth 1995) y aquellas de trabajo individual y también colaborativo (Cassany 2004). Además, es importante considerar actividades en las que los estudiantes practiquen estructuras gramaticales así como también aquéllas en que puedan extresar ideas más subjetivas y creativas.

2.2.7. Cultura

Como cultura y lengua están íntimamente ligados, el material contiene referencias culturales que proporcionan un rico contexto al aprendizaje de la lengua. esto se refiere no solamente a la cultura de la lengua en estudio sino también a la cultura de los estudiantes, lo cual permite la creación de comunidades de aprendientes conscientes y comprometidos con su propio aprendizaje (Moll 1990, según citado en Hall 2000). Incluir la cultura de los estudiantes proporciona a los estudiantes oportunidades de crear bases compartidas de información y conocimientos de diversas áreas de interés (Hall 2000).

3. Conclusión

En referencia a la enseñanza de lenguas, el material en construcción contiene dos soportes: base gramatical y base léxica. El progreso en estos dos aspectos se logrará a través de actividades que permitan la práctica de las cuatro destrezas así como también su integración.

En referencia a la clase de lenguas, el material se orientará a la organización de "clases-taller" con múltiples actividades en pares y grupales.

Referencias Bibliográficas

BYRAM, M. (1991): "Teaching culture and language: towards an integrated model", D. Buttjes y M. Byram (eds.), *Mediating languages and cultures: Towards and intercultural theory of foreign language education,* Avon: Multilingual Matters Ltd., 17-30.

BYRAM, M. (2001): "Introduction", M. Byram, A. Nichols y D. Stevens (eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice,* Clevedon: Multilingual Matters.

CAMPBELL, L., CAMPBELL, B. y DICKINSON, D. (2004): *Teaching and Learning through Multiple Intelligences,* Boston: Pearson.

CASSANY, D. (2004). "Decálogo Didáctico de la enseñanza de la composición". Revista en línea de la Sociedad Española de la Lengua y la Literatura. <http://sedll.org.doc-es-publicaciones/glosas/n4/danielcass.html> [Consulta: 20/09/2010]

CUNNINGSWORTH, A. (1995): *Choosing your Coursebook,* Oxford: Heinemann.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. <http://applij.oxfordjournals.org/content/I/1/1.full.pdf> [Consulta: 08/2014]

ESCANDÓN GODOY, A. (2011): "La Creación de Textos ELE según las Nociones de «Actividad Educativa» de Davydov y Markova, «orientación completa» de Galperin y «Aprendizaje Radical» de Hedegaard y Chaiklin", *Cuadernos Canela*, XXII, 25-33.

GARDNER, H. (1983, 2004): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.

HALL, J. (2000): "A Prosaics of Interaction. The Development of Interactional Competence in Another Language", E. Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 137-151.

HARMER, J. (1991): *The practice of English Language Teaching,* London: Longman.

KRAMSCH, C. (1993): *Context and culture in language teaching,* Oxford: Oxford University Press.

KRESS, G. (2000): "Multimodality", B. Cope y M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies, Literacy Learning and the Design of Social Futures,* South Yarra: Macmillan Publishers Australia Pty Ltd.

KRESS, G. (2003): *Literacy in the New Media Age,* New York: Routledge.

VAN LEEUWEN, T. (2004): *Reading Images: The Grammar of Visual Design,* New York: Routledge.

La enseñanza virtual de ELE y la adecuación de los materiales a las necesidades de dos grupos de futuros profesores de español

Emy Soares Lucindo
Universidad de Barcelona/ Katholieke Universiteit Leuven

1. Introducción

Desde que las escuelas secundarias y para adultos empezaron a ofrecer clases de español dentro del currículo, el número de estudiantes en Bélgica, específicamente en la región flamenca, ha aumentado significativamente. Los últimos datos revelan que más del 10% de las escuelas de nivel secundario tienen el español como asignatura optativa u obligatoria. Como consecuencia, ha aumentado el número de licenciados interesados en impartir clases de español y para ello, necesitan cursar una especialización didáctica (Specifiekelerarenopleidingen – SLO) en lengua española y en una segunda lengua. Se observa que parte de estos estudiantes no han alcanzado todavía el nivel lingüístico y/o pragmático esperado para un profesor de ELE. Para paliar este problema, lo ideal sería que el alumnado tuviera clases de lengua; sin embargo, por tratarse de una especialización en didáctica, no hay espacio para este tipo de clases y además, las prácticas realizadas por los estudiantes no siempre se realizan cerca de la universidad.

Por este motivo, realizamos una investigación en la que identificamos las carencias y necesidades lingüísticas de este grupo para posteriormente realizar actividades específicas de tratamiento, a través de tutorías virtuales y uso de portafolio electrónico. El objetivo de la investigación es verificar la influencia de estos recursos en el nivel lingüístico de ELE de dichos alumnos. El estudio fue realizado durante el periodo de 2009-2012 a través de sesiones anuales de tutorías virtual. A partir del resultado con el Grupo Piloto de 2009, elaboramos un temario de las sesiones virtuales que, de acuerdo con el perfil de cada grupo, recibiría sus debidos cambios. Debido a los objetivos de la investigación, los cambios realizados deberían estar de acuerdo con las necesidades de los estudiantes pero no podrían ser drásticos.

En este artículo, presentaremos brevemente las herramientas necesarias para la creación de materiales online y los cambios más importantes que realizamos en las tutorías virtuales de dos grupos anuales. Para ello, nos centraremos en tres grandes grupos: organización de las clases y material, control de las tareas y de la participación y reciclaje del temario.

2. Enseñanza virtual de lenguas

El creciente uso de las nuevas tecnologías en la sociedad se ha visto reflejado también en el ámbito educativo, donde se han transformado los métodos de enseñanza de un modo gradual pero continuado. Todo ello ha hecho que el aprendizaje de lenguas virtual o *e-learning* sea, posiblemente, uno de los preferidos por la población adulta a la

hora de aprender idiomas[1]. Haciendo una búsqueda en Internet se encuentran centenares de cursos virtuales con diferentes ofertas, pero similares en lo que se refiere a la eficacia del aprendizaje: todos garantizan el éxito del estudiante, pero no siempre es alcanzado por la mayoría. Como afirman varios autores (Parker 1999; Carr 2000; Flood 2002; Dagger y Wade 2004) todavía hay un gran número de abandonos en la enseñanza virtual. El motivo más frecuente está relacionado con la concepción equivocada por parte de alumnos, tutores y creadores del curso sobre qué es aprender virtualmente.

E-learning no es poner en línea los materiales usados en la clase presencial, tampoco una serie de materiales y actividades disponibles en el ordenador. *E-learning* es una enseñanza a distancia, abierta, flexible e interactiva basada en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y sobre todo aprovechando los medios que ofrece la red Internet (Azcorra *et al.* 2001). Por consiguiente, los alumnos que piensan que por estar en la distancia no tienen que dedicar tiempo para hacer las actividades, los profesores-tutores que asumen que solo con saber la materia es suficiente y los creadores que imaginan que el curso es una trasposición del papel al ordenador están condenados al fracaso.

En cuanto al ámbito de la enseñanza de lenguas, como afirma y demuestra White (2006) al dibujar el estado de la cuestión del *e-learning* de lenguas, hay un vacío acerca de una pedagogía específica para ser aplicada en la enseñanza de lenguas virtual, dado que casi todas las publicaciones son descriptivas o de definición de organizaciones o tecnologías, pero no tratan perspectivas pedagógicas: "theory-building in distance language learning is still at an embryonic stage and the absence of a central theoretical framework limits the extent to which it is possible to inform, explain and shape new practices" (White 2006: 250). Además, la autora sugiere que futuras investigaciones desarrollen una definición exacta sobre qué es enseñar lenguas *online,* ya que todavía no hay una que abarque todos los aspectos necesarios.

Con el propósito de llenar esta laguna, nos arriesgamos, basándonos en teóricos y en nuestra práctica docente durante el proceso de investigación doctoral, a dar nuestra definición de enseñanza de lenguas extranjeras. Consideramos la enseñanza virtual de lenguas una formación realizada mediante la utilización de medios electrónicos que permiten que el alumnado desarrolle las cuatro destrezas de lengua además de otras habilidades transversales. Su importancia es tal que para algunos estudiantes el momento de contacto con el material, compañeros y profesor es el único en el que utiliza la lengua extranjera. Por todos los matices que hay dentro del proceso de aprendizaje de una lengua, las características del estudiante también son un factor clave para la adquisición. De esa manera, podemos decir que uno de los objetivos del *e-learning* de lenguas extranjeras es entrenar a las personas adecuadas para tener las destrezas y conocimientos exactos en el momento que consideren adecuado.

Por sus características, la planificación y organización de una clase virtual se centra en el contenido, en los medios que serán utilizados para transmitirlos y dónde se reali-

1. Hacemos esta suposición basados en la lectura y participación en foros sobre *e-learning*, en especial "*e-learning* workshops" (http://www.elearningworkshops.com) y "*e-learning* Europa" (www.elearningeuropa.info).

zarán las clases. Al comparar con la enseñanza presencial, en la modalidad *online* existen tres personajes que asumen un papel muy importante en lo que se refiere a esta asociación de aspectos pedagógicos y tecnológicos, a saber el *e-tutor,* el profesor *contenidista* y el *designer* instruccional.

El primero tiene un rol fundamental en el desarrollo de las clases, dado que, probablemente, es el que mantiene más contacto con los estudiantes. De acuerdo con una investigación realizada por Soares (2009), para los alumnos de español virtual el *e-tutor* debe desempeñar los roles de experto, corrector, aclarador, seguidor y facilitador, participativo, animador y diligente. Todo ello porque, entre otras cosas, el *e-tutor* interactúa con los estudiantes en el ambiente de aprendizaje, les ayuda a solventar las dudas, promueve la participación de cada estudiante e informa al *designer* instruccional si hay alguna incidencia en la interacción de los alumnos con el material.

En cuanto al profesor *contenidista*[2], este es un profesional experto en el área y sería el profesor en un modelo de clase presencial. Su función es explicar al *designer* instruccional qué contenidos deben aprender los estudiantes para concluir el objetivo del curso y, en algunos casos, elaborar la redacción del material de los alumnos.

Se desprende de lo anterior que el *designer* instruccional, a partir de la información del profesor, será el responsable del desarrollo de los objetivos de aprendizaje y su control. Para esto, seleccionará la teoría de aprendizaje y medios tecnológicos más adecuados para la distribución de la enseñanza. Convertirá el material preparado por el experto, sea actividad o texto, en un producto para ser utilizado en la enseñanza virtual, que promueva la autonomía del alumno y compense la ausencia física de un profesor. Asimismo, gestionará los medios tecnológicos para dar soporte a los participantes del curso y preparará la evaluación que abarque todos los aspectos del curso.

A fin de que la unión entre el contenido y los recursos tecnológicos tenga un valor educativo significativo, el *designer* instruccional debe relacionar diversas variables como características de público, tiempo de aprendizaje, objetivos del curso, actividades prácticas y teóricas, tipos de interacción entre los participantes así como con los materiales, medios de comunicación, evaluación del aprendizaje, de la estructura del curso, etc. Debido a que estas variables pueden cambiar durante el período de clases, el *designer* instruccional hará los cambios necesarios en el plan de la formación. Para facilitar y organizar su trabajo, el *designer* instruccional debe utilizar uno o más modelos de diseño instruccional (MDI).

El MDI se refiere a una secuencia de pasos que deben ser seguidos al crear una intervención educativa. Por abarcar desde el presupuesto hasta la evaluación, el MDI permite desarrollar una instrucción que no solamente sea eficaz en relación a los objetivos, sino también eficiente. El objetivo principal del MDI es prescribir los mejores métodos para el aprendizaje.

2. El profesor *contenidista* también puede ser denominado de profesional experto (SME). Como estamos en el ámbito educativo, preferimos el primer término.

Como sugiere Filatro (2004), el MDI debe abarcar -además del plan, preparación, producción y publicación de textos, imágenes, gráficos, sonidos, simulaciones, actividades y tareas relacionadas al área de estudio– estilos y ritmos individuales de aprendizaje, actualización a partir de *feedback* constante, acceso a información y experiencias externas, promoción de la comunicación entre todos los participantes del proceso (profesores, alumnos, equipos técnicos y pedagógicos), así como la monitorización de la construcción individual y colectiva de conocimientos.

Robert Gagné, hoy considerado el precursor del MDI, en su libro *Conditions of learning* (Gagné 1985), describe nueve etapas adecuadas para lograr el objetivo de aprendizaje; estas actualmente son elementos imprescindibles a la hora de crear un curso virtual.

El principal MDI se denomina ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación). Se caracteriza por ser sencillo y de fácil utilización en cualquier tipo de instrucción. Sin embargo, es lineal, dado que cada fase da el *feedback* necesario para las posteriores, obligando al *designer* instruccional a seguir el orden propuesto. Por ser un modelo precursor y con una serie de ventajas, sirve de plataforma para la construcción de diferentes modelos de MDI más adecuados para las teorías educativas actuales así como para los cambios tecnológicos. Por razones espaciales, en este artículo, presentaremos brevemente los tres modelos que utilizamos durante nuestra investigación.

El primero, desarrollado por Dick y Carey (2005) fue publicado por primera vez en 1968 y desde entonces ha pasado por varias revisiones, todas basadas en los hallazgos investigadores de los creadores así como en los avances en el ámbito educativo. En la versión presentada en 2005, el modelo está formado por diez pasos interactivos basados en el modelo ADDIE. En la primera etapa de Análisis, se realizan tres pasos con el fin de identificar los objetivos del curso, las necesidades formativas y las características de los estudiantes. Los cuatro pasos correspondientes al Diseño se corresponden a las actividades de redacción de los contenidos de cada unidad, elaboración de los criterios de evaluación y determinación de la estrategia de instrucción. A partir de las estrategias de instrucción, en la fase de Desarrollo, se elaborarán los materiales utilizados, que van desde el manual hasta la evaluación. En la etapa correspondiente a la Evaluación, se elaboran los dos tipos de evaluación, la formativa, referente al diseño del curso, y la sumativa correspondiente a la instrucción.

Por otro lado, el modelo ASSURE[3] es más actual al haber sido creado en 2002 por Heinich, Molenda, Russel y Smaldino; se basa en los eventos de instrucción de Robert Gagné citados anteriormente y presenta seis etapas totalmente interactivas. En la primera, dedicada al análisis de los estudiantes, se recomienda una identificación exhaustiva que abarque desde sus aspectos socioeconómicos hasta sus conocimientos previos sobre qué se tratará en el curso. Posteriormente, a partir de los datos anteriores se determinan los objetivos que durante las clases serán expuestos al grupo de aprendices. La tercera y cuarta etapa se corresponden a la selección y utilización de métodos, medios y

3. Las letras significan: Analyze learners; State objectives; Select methods, media, and materials; Utilize media and materials; Require learner participation and Evaluate and revise.

materiales. Se destaca en estas etapas la importancia de la congruencia entre los objetivos y los elementos tecnológicos, del reciclaje de materiales anteriormente utilizados y de contemplar medios tecnológicos alternativos en caso de que los seleccionados fallaran. Durante la penúltima etapa, correspondiente a la participación de los estudiantes, se recomienda que durante las actividades sea este quien analice y sintetice la información, para demostrar así su participación activa. La evaluación y revisión de los objetivos de aprendizaje, del desarrollo e impacto del curso corresponde al último paso del modelo ASSURE y debe ser realizada por los aprendices y por el designer instruccional.

El tercer modelo, se refiere al Integrative Learning Design Framework propuesto por Dabbagh y Bannan-Ritland (2005). Se trata de un modelo flexible y no lineal que tiene como objetivo establecer un sistema para planificar materiales y actividades de cursos online que involucren tres elementos clave del *e-learning*, a saber: modelos pedagógicos, estrategias instruccionales y tecnologías instruccionales. Los primeros son descritos como perspectivas de enseñanza y aprendizaje, que enlazan la teoría a la práctica y representan modelos cognitivos o constructos teóricos de las teorías de aprendizaje. Dabbagh (2004) destaca el papel de los modelos pedagógicos originarios de *situated cognition theory* (constructivismo) porque permiten que los estudiantes tengan responsabilidad sobre su aprendizaje y desarrollen sus conocimientos individualmente. Las estrategias instruccionales consisten en poner los modelos en práctica y se dividen en tres grupos: *estrategias exploratorias,* que promueven la resolución de problemas, generación de hipótesis y exploración; *estrategias dialógicas,* que promueven el diálogo, reflexión y colaboración; y *estrategias de apoyo (suportive),* que integran las dos estrategias anteriores, y son coordinadas por un tutor que tiene como objetivo auxiliar a los estudiantes durante la realización de las actividades. La tecnología instruccional es el último elemento clave del modelo ILDF y debe estar acorde con las características del modelo pedagógico y estrategias instruccionales. Por todos los cambios tecnológicos, es muy importante que el plan educativo sea sólido, para que en los casos de alteraciones o desaparición de la tecnología utilizada el aprendizaje no se vea afectado.

En el modelo ILDF, los elementos clave anteriores se integran en las tres fases del modelo denominadas *exploración, promulgación* y *evaluación*. Estas tres fases se corresponden a las tareas de Análisis, Desarrollo, Implementación y Evaluación del modelo ADDIE.

Debido a que no todos los profesores contenidistas tienen experiencia en la enseñanza virtual, es responsabilidad del designer instruccional adaptar su discurso a este escenario así como convertir las actividades en un producto adecuado a la construcción del conocimiento significativo en línea. Como puntualiza Costa (2012), esta conversión no es una tarea sencilla sino bastante compleja, por eso requiere conocimientos y habilidades pedagógicas específicas. Para auxiliar al *designer* instruccional en la preparación del curso y, por consiguiente, en las transformaciones de los materiales, se recomienda el uso de tres herramientas diseñadas para la enseñanza virtual, a saber: el mapa de actividades, la matriz de DI y el *storyboard*.

El mapa de actividades ofrece una visión integral del curso, indicando qué actividades deben ser alteradas y/o cambiadas para cumplir con los requisitos de la enseñanza

online. Por este motivo, se considera una herramienta fundamental para pasar un curso presencial a virtual. Cada unidad didáctica en el mapa de actividades es presentada con sus objetivos, estructura detallada de los subtemas, tiempo necesario para la realización así como las actividades teóricas y prácticas.

Curso: **Total de Horas:** **Profesor:**					
Clase/ Horas	Unidad (Tema principal)	Subunidades (Subtemas)	Objetivos específicos	Actividades teóricas y recursos/ herramientas	Actividades prácticas y recursos/ herramientas

Como se puede observar en el modelo de mapa de actividades anterior[4], el mapa facilita la organización de las actividades teóricas y prácticas, así como los recursos que deberán ser utilizados para este objetivo. De esa manera, es posible definir la presentación de los contenidos para desarrollar o adaptar los mejores materiales para tal fin.

Por otro lado, la Matriz de DI es un documento más detallado que el mapa de actividades, dado que trata específicamente de cada actividad e interacciones que serán llevadas a cabo durante el curso.

Curso: **Profesor:**									
Clase/ Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Criterios de evaluación	Tipo de interacción	Plazo	Herramienta	Contenido(s) de apoyo	Producción de los alumnos	Feedback (plazo)

A raíz de los datos necesarios para completar la matriz, es posible reflexionar sobre los prerrequisitos necesarios para lograr los objetivos así como sobre los criterios de evaluación. Para Filatro (2008 (citada por Costa 2012), la principal función de la matriz es permitir la verificación de los niveles de interacción entre alumno y contenido, herramientas, tutor y otros alumnos. A partir de esta información, el *designer* instruccional podrá determinar qué tipo de ambiente virtual será necesario para el desarrollo de las actividades.

4. Debido a que en Brasil gran parte de las universidades públicas empezaron a ofertar cursos *online*, el gobierno está dedicando diferentes cursos para la formación de los docentes. La matriz y mapa de actividad expuestos forman parte de los materiales utilizados en estas formaciones, específicamente de la UNIFEI-EAD.

Por las características de un curso virtual, se hace necesaria una previsualización de la navegación, los materiales y recursos que formarán parte de todo el proceso. Para este propósito, se utiliza entonces un *storyboard* (SB) que será montado a través de texto, pero con el auxilio de elementos visuales, como gráfico, diagramas, imágenes. El SB siempre ha sido un elemento esencial en películas para la reproducción de las escenas y posiciones de las cámaras, por este motivo algunos modelos se asemejan a un *cartoon*, con una secuencia de pequeñas escenas.

En nuestra investigación había una persona que desempeñaba las funciones de *e-tutor,* profesor y *designer* instruccional; el storyboard se usó para una visión general del curso, pero para los cambios utilizamos sobre todo la Matriz DI y el Mapa de las actividades.

3. Adecuación de las tutorías virtuales

Una vez aclarados los fundamentos teóricos que guiaron la elaboración de las tutorías virtuales, expondremos el perfil general de los participantes y las modificaciones más importantes que realizamos clasificadas en tres grandes grupos: organización de las clases y material, control de las tareas y de la participación y reciclaje del temario.

Los participantes de nuestra investigación eran estudiantes belgas que se preparaban para ser futuros profesores de ELE. A fin de que los alumnos pudieran realizar las tutorías y las demás actividades del máster, se determinó que la cantidad de tiempo que deberían dedicar a las tutorías *online* al día, sería de alrededor de 40 minutos de lunes a viernes, y el espacio de clase sería el entorno virtual Moodle. Cada tema constituía una unidad didáctica que debería ser realizada en dos semanas. Cada unidad empezaba con preguntas activadoras, seguidas de pequeñas actividades que servían como auxiliares para la realización de la tarea final.

3.1. Organización de las clases y materiales

Para el grupo de 2010, hasta la mitad del curso toda la clase se realizaba en Moodle. En un foro destinado a la unidad didáctica, empezábamos con las preguntas introductorias, determinábamos el plazo para contestarlas, realizábamos las discusiones correspondientes y solamente cuando terminaba este proceso se les informaba de cómo sería la actividad final. Al principio este modelo era efectivo porque permitía que los errores fueran corregidos con rapidez, los alumnos participaban constantemente en los foros y, al llegar a la actividad final, todas las dudas habían sido tratadas o solventadas. Sin embargo, a partir de la sexta unidad didáctica, algunos estudiantes indicaron que no podrían estar presentes cada día debido a otras actividades del máster. Por ello, adaptamos todo el material a partir de esta unidad a un formato que pudiera ser impreso por los estudiantes y leído en el trayecto, en este material constaban la pregunta activadora, las explicaciones sobre el tema, indicaciones sobre los comentarios y tareas que deberían ser realizadas en el foro, así como la instrucción para la actividad final. Todos seguidos de la fecha límite para la realización.

Por otro lado, durante la entrevista con los estudiantes del grupo de 2011, verificamos que la mayoría realizaría diversos desplazamientos durante las prácticas y, por esto, realizamos cambios en todo el curso para que desde la primera unidad el contenido fuera recibido en formato PDF para que pudieran imprimir.

La segunda adecuación realizada en cuento a la organización se refiere a los plazos. Los dos grupos recibieron el calendario del curso al principio de las clases. Para el grupo de 2010, el plazo para la realización de las actividades era más rígido, dado que dependíamos de sus respuestas para posteriormente seguir con las explicaciones o realizar una corrección del contenido. Debido al modelo en PDF del grupo de 2011, dividimos las participaciones en los foros así como en los ejercicios disponibles en Moodle entre obligatorios y optativos. Los primeros tenían un plazo establecido para participación y corrección mientras que en el segundo estaban abiertos a la participación durante todo el curso.

En cuanto a la adecuación de materiales, al analizar el perfil de los estudiantes, nos decantamos en ambos grupos por herramientas tecnológicas que fueran gratis, de nivel de dificultad de fácil a media y que pudieran ser utilizadas por los estudiantes en la elaboración de sus clases de prácticas. Así que los cambios realizados en este ámbito se refieren a un aspecto relacionado con la realización de *podcast*. A fin de darles autonomía, permitimos que los estudiantes del grupo de 2010 realizaran su actividad de podcast con la herramienta que desearan. Debido a los diversos problemas que nos encontramos para descargar y guardar el material en algunas plataformas, limitamos al grupo de 2011 a usar una única web propuesta por la profesora. Únicamente con previa autorización de esta, los alumnos podrían grabar su *podcast* en otra plataforma.

3.2. Control de las tareas y de la participación

El cambio de tipo de material tendría un impacto directo en las visitas al Moodle del grupo. Con el formato impreso, los estudiantes del segundo grupo podrían visitar el entorno virtual una vez a la semana para participar en los foros y realizar sus actividades. Para paliar este efecto, cambiamos las actividades extras de ambos grupos. En el primero, que tenía la oportunidad de familiarizarse con el entorno en más ocasiones, estas se realizaban en su *e-portafolio* o en la wiki del grupo. No obstante, para el grupo de 2011 la mayoría de las actividades extras se realizaban en un foro denominado *Cafetería,* donde los estudiantes comentaban sobre películas, vídeo, libros y todo lo que no estuviera relacionado directamente con la clase, pero que quisieran compartir con sus compañeros. En las primeras semanas, les pedíamos insistentemente que participaran de este foro y a lo largo de las tutorías virtuales, algunos estudiantes comentaron que lo usaban como referencia para un nuevo libro o una nueva película.

Además de la participación en los foros, una de las actividades finales propuestas exigía que los estudiantes se organizaran en grupos. Para que fueran más heterogéneos, seleccionamos los participantes de cada uno. En el grupo de 2010, permitimos que la división de las tareas así como el modo de comunicación fueran decididos por los estudiantes. No obstante, indicamos a todos que había foros específicos creados en Mood-

le para la comunicación. Pese a que el resultado final de la actividad final haya sido positivo, en el *feedback* observamos que varios estudiantes comentaron sobre la ausencia de algún participante de su grupo. Con el objetivo de evitar este tipo de problema, hemos modificado las vías de comunicación. Los miembros del curso de 2011 estaban obligados a tratar las decisiones importantes relacionadas a la actividad, (división de las tareas, los plazos establecidos y etc.) en los foros específicos creados en Moodle. De esta manera, podríamos verificar los alumnos activos y promover la participación de los ausentes.

3.3. Reciclaje del temario

Por las características de nuestra investigación, no podríamos realizar un cambio en todos los asuntos del plan de enseñanza. Por este motivo, en la adaptación del temario que habíamos utilizado con el grupo de 2010 pusimos especial atención en la inclusión de algunas dificultades específicas del nuevo grupo de estudiantes de 2011. Aparte de ello, la alteración más importante fue realizada en el orden de presentación de los temas. Con el primer grupo hicimos una discusión sobre el estilo de aprendizaje y maneras de aprender el vocabulario en dos temas. No obstante, con el grupo de 2011, durante la primera semana dedicamos una unidad didáctica a ambos temas, para que así los estudiantes siempre pudieran volver a ellos durante las clases virtuales.

4. Consideraciones finales

Una vez realizadas las clases virtuales, los estudiantes participaban de una entrevista con la profesora y también contestaban un cuestionario a modo de evaluación del proceso. Por otra parte, al final de cada curso la profesora hacía una pequeña evaluación sobre el proceso. Por este motivo, es relevante que los resultados obtenidos sean observados desde de la perspectiva de la elaboradora y profesora y después de los estudiantes. Pese a que la primera nos ofrezca una perspectiva más subjetiva, la consideramos muy importante porque estuvo involucrada en todo el proceso desde 2009. Según sus aportaciones, el proceso de reciclaje de materiales fue benéfico al brindarle la oportunidad de conocer novedades relacionadas con la enseñanza virtual que posteriormente se compartió con los estudiantes. Sin embargo, en cuanto a la parte organizativa se observó que, debido a algunas elecciones, la profesora tuvo que estar más pendiente de la participación durante los trabajos en grupo.

En cuanto a los alumnos, las opiniones en los dos grupos fueron similares, aunque en el primero algunos comentaron que el método utilizado al principio era más participativo, pero no les permitía tanta autonomía. No obstante, todos consideraron las clases virtuales algo muy positivo y más de la mitad consideró que les ayudó en su proceso de aprendizaje del español.

Referencias Bibliográficas

AZCORRA, A. *et ál.* (2001): *Informe sobre el estado de la teleeducación en España*. <http://www.edudistan.com/ponencias/Arturo%20Azcorra%20Salona.htm> [Consulta: 11/02/2010]

CARR, S. (2000): "As distance education comes of age, the challenge is keeping students". *Chronicle of Higher Education,* 46, 23, 39-41. <http://chronicle.com/free/v46/i23/23a00101.htm> [Consulta: 26/04/2010]

COSTA, J. R (2012): "Análise do design instrucional do curso formação docente na educação de jovens e adultos". *Revista Científica Internacional*, 21, 99-125. <http://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/869/590> [Consulta: 7/4/2013]

DABBAGH, N. (2004): "Distance learning: Emerging pedagogical issues and learning designs". *Quarterly Review of Distance Education,* 5, 1, 37-49.

DABBAGH, N. y BANNAN-RITLAND, B. (2005): *Online learning: Concepts, strategies, and application*, Upper Saddle River: Pearson.

DAGGER, D., y WADE, V. P. (2004): "Evaluation of Adaptive Course Construction Toolkit (ACCT)", *Third International Workshop on Authoring of Adaptive and Adaptable Educational Hypermedia*. <http://wwwis.win.tue.nl/-acristea/AAAEH05/papers/6-a3eh_daggerdIOS_ format_v1.1.pdf> [Consulta: 26/04/2010]

DICK, W. y CAREY, L. J. (2005): *The systematic design of instruction,* Pearson.

FILATRO, A. (2004): *Design Instrucional Contextualizado*: *educação e tecnología*, São Paulo: Senac.

FILATRO, A. (2008): *Design instrucional na prática,* São Paulo: Pearson Education do Brasil.

FLOOD, J. (2002): "Read all about it: online learning facing 80% attrition rates". *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 3, 2. <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde6/articles/jim2.htm> [Consulta: 26/04/2010]

GAGNÉ, R. (1985): *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

PARKER A. (1999): "Study of variables that predict dropout from distance education". *International Journal of Educational Technology*, 1, 2, 1-10.

SMALDINO, S., RUSELL, J., HEINICH, R. y MOLENDA, M. (2002): *Instructional Technology for Learning,* Upper Saddle River: Pearson

SOARES, E. (2009): *Al final, ¿ qué rol debemos desempeñar?: La visión de los e-tutores sobre el rol de los estudiantes de ELE en entornos virtuales y de éstos sobre el de los e-tutores*, Memoria de Máster no publicada, Universidad de Barcelona.

WHITE, C. (2006): "State of the art review article: The distance learning of foreign languages". *Language Teaching*, 39, 247-264. <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=501452&fileId=S0261444806003727> [Consulta: 3/12/2010]

Estrategias didácticas metacognitivas para el desarrollo de la comunicación oral y escrita

Begoña Souviron López
Universidad de Málaga

1. Introducción

Ante las circunstancias de aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias, que vienen dadas por el MCERL dentro del espacio común europeo de educación, proponemos paradigmas de aprendizaje centrados en procesos que incluyan los procedimientos necesarios para que los primeros se desarrollen de manera eficiente.

Este es el ámbito que hoy día parece más necesitado y cuya investigación está más que justificada. Conforme a nuestro objetivo queremos dedicar especial atención a las reflexiones sobre la investigación y la práctica docente en el aula porque, para llevar a cabo una actualización relevante de los planteamientos curriculares donde predomine la acción comunicativa y la perspectiva pragmática, es preciso entender el aprendizaje de forma contextualizada, desde una óptica funcional y con un enfoque constructivista. Por eso dedicamos especial atención al desarrollo de competencias integradas centrándonos en ámbitos de referencia interdisciplinares.

Los medios audiovisuales nos ofrecen múltiples y singulares ejemplos a través de los cuales nuestros estudiantes, futuros docentes de Español como LE o L2, adoptan paradigmas didácticos eficaces que pueden ser llevados a la práctica en sus propuestas de intervención en el aula.

Los diseños curriculares derivados de los enfoques comunicativos tienen como uno de sus principales objetivos fomentar el aprendizaje de la lengua mediante su uso, integrando las cuatro destrezas (hablar, escuchar, escribir y leer) para alcanzar una comunicación práctica y eficaz.

Cuando consideramos que este objetivo ha de ser asumido por los docentes de Lengua o de Español como LE o L2 en su periodo de formación, vemos que se hace necesaria la contextualización de los aprendizajes tanto lingüísticos como socio-culturales mediante la recreación de situaciones reales o verosímiles de comunicación. Esta condición requiere por parte de los docentes una doble articulación de su labor en los planos de exposición y argumentación y en el de simulación para crear situaciones de aprendizaje constructivo que sean paradigmáticas y significativas.

La reflexión sobre los mecanismos de la lengua y sus elementos formales contribuye a una mejor recepción y comprensión de las producciones ajenas así como a la corrección de las producciones propias pero si no programamos situaciones reales que incluyan actos de habla, la formación que ofrecemos a nuestros estudiantes será insuficiente.

El desarrollo de la competencia comunicativa implica planificar tareas que aseguren el dominio pragmático de la misma aunque para alcanzar un conocimiento profundo y significativo e la Cultura y la Sociedad en las que se usa esa Lengua necesitemos:

El progresivo conocimiento de la Lengua va estructurando desde el nivel de contenidos aplicados cada uno de los procedimientos que se llevan a cabo en los procesos de aprendizaje de las distintas fases que constituyen el dominio de la Lengua, permite ir abordando los diferentes ámbitos de conocimiento que favorecerán el desarrollo de las destrezas: escuchar, hablar y conversar, leer y escribir.

Necesitamos conjugar, por lo tanto, en la práctica de las habilidades lingüísticas del profesorado, en el sentido que da Saló Lloveras al término, las estrategias didácticas cognitivas para favorecer el desarrollo en el conocimiento del medio lingüístico, social y cultural donde éstas se practican, con la puesta a punto de estrategias metacognitivas para fomentar un aprendizaje más complejo que incluya *aprender a hacer* y *aprender a ser*, acciones propias del ámbito de la competencia lingüística y estratégica.

Tratar de manera integrada las materias de Lengua y Literatura favoreciendo el contacto de los alumnos con discursos modélicos iconográficos o escénicos procedentes de otros espacios mediáticos permite despertar la conciencia de comunicación e interacción del aprendiz dentro de una tradición y una cultura determinadas.

La promoción de la interacción social se dará en primer lugar en el aula, un espacio privilegiado para la investigación-acción que invita a la construcción de un aprendizaje significativo y constructivo entre los miembros de los grupos.

2. Estrategias metacognitivas

De todas las estrategias más importantes que podemos desarrollar en el aula cobran especial relevancia en la actualidad aquellas que contribuyen al desarrollo de competencias metacognitivas como:

a) Capacidad de reflexión sobre los principios y las concepciones relativas a la lengua, la enseñanza y el aprendizaje inherente a las actividades y las prácticas educativas. A la hora de emprender cualquier tipo de diseño curricular previo a la programaciones de ciclo o de aula, al margen de las pautas que vienen marcadas por las correspondientes normativas legales, se hace necesaria una tarea previa de diagnóstico sobre el modelo de Lengua que pretendemos enseñar y los propósitos a los que obedecerá dicho aprendizaje en el seno de un contexto social y escolar preciso. En la actualidad se hace constante referencia a la necesidad diseñar y programar tareas conforme a la diversidad del alumnado, diversidad que puede venir marcada, en el caso de la enseñanza del Español como L/E o L2 casi siempre más por cuestiones de nivel en el dominio de la Lengua que de carácter social. Ese diagnóstico previo nos lleva a establecer el marco en el que se desenvuelve nuestra labor docente y las condiciones que han de ser tenidas en cuenta.

b) Capacidad para realizar elecciones metodológicas justificadas y creativas conforme a una situación concreta de enseñanza/aprendizaje. En un mundo donde la información es dominio de las nuevas tecnologías y el conocimiento está a disposición de quien quiera- y sobre todo de quien sepa y pueda usarlo y administrarlo- cobran especial relevancia el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis para seleccionar, escoger y sintetizar los contenidos básicos en nuestra labor docente. Dentro de una sociedad gobernada por los medios de comunicación el sentido es proliferante y las disciplinas no se mantienen en su campo de manera tan exclusiva como en las artes medievales del Trivium y el Cuadrivium. Asistimos a la gran eclosión interdisciplinar desde un enfoque holístico, lo que puede hacer más difícil en un momento dado distinguir cuáles han sido y son en el presente las constelaciones culturales que se convertirán en paradigmáticas con el paso del tiempo. Los futuros docentes no solo necesitan pautas de actuación sino modelos de programación de contenidos que tienen ya tradición en la didáctica de la lengua extranjera en los países europeos abordados desde el área de *Cultura y Sociedad* en Europa o de *Estudios culturales* en América. El aporte de criterios metodológicos de aplicación más precisos respecto a cómo se llevan a cabo los procesos, qué procedi mientos se contemplan, cuáles son las estrategias que se fomentan así como las técnicas que favorecen el desarrollo de dichas estrategias son ya cuestiones menos desarrolladas y que sin embargo demanda en la actualidad nuestra atención.

c) Capacidad de emplear el juicio crítico profesional para llevar a cabo la valoración y adaptación al contexto concreto de estrategias metodológicas, materiales y recursos orientados a la enseñanza de las destrezas. El enfoque pragmático-comunicativo y la programación por competencias, partiendo de la identificación y selección de los *Actos de habla* que sean considerados más necesarios en el desarrollo de las sucesivas dinámicas de aprendizaje, son aspectos que debe afrontar todo profesor. Podríamos afirmar que el mero hecho de que los profesores se cuestionen estos temas, está asegurando una intervención didáctica más adecuada. Siempre podemos partir en esos casos de las rúbricas orientadas a medir la calidad o eficacia por parte de los alumnos de nuestras propuestas y actuaciones, pero en cualquier caso ese procedimiento de autoevaluación será proporcionado como modelo a los estudiantes y futuros docentes para que tengan en cuenta aspectos cualitativos, sobre todo, de la acción docente en su conjunto y en sus diferentes aspectos con el objetivo de que consideren la evaluación como instrumento esencial del aprendizaje y como herramienta que les permite *aprender* y *aprender a hacer*.

d) Capacidad para evaluar y aprender de la observación de experiencias en el aula y de la simulación de actividades prácticas. El mismo efecto de refuerzo de las capacidades metacognitivas tiene la evaluación dirigida a medir aspectos parciales, concretos y conmensurables de las actividades docentes dentro del aula. Como hemos explicado anteriormente la adopción de estrategias metacognitivas repercute en el desarrollo de las capacidades de los alumnos para afrontar tareas que requieren no sólo *saber, sino saber hacer* y manifestarse sobre los procesos y resul-

tados de sus propios aprendizajes, lo que se ha dado en llamar *trasposición didáctica* en la formación de futuros docentes[1].

Las estrategias metacognitivas pueden ser desplegadas a la hora de plantear las tareas como resolución de problemas en el sentido en el que se expresa Monereo[2] y ser especificadas del siguiente modo:

- Enfocar y delimitar el objeto de aprendizaje. Esto supone igualmente saber contextualizar y contemplar una visión de conjunto donde podemos insertar lo ya conocido y prever el lugar que ocupará lo que vamos a aprender. Centrar la atención y dar prioridad a la comprensión podrían ser acciones consideradas en este caso como procesos que favorecerían el desarrollo de las estrategias que pretendemos alcanzar.

- Ordenar y dar una estructura al objeto de aprendizaje. Implica expresarnos sobre cómo aprendemos mejor y cómo podemos organizar el tiempo de estudio; formular los objetivos, identificar el qué y el para qué de cada tarea, contar con todo lo necesario para llevarla a cabo y buscar oportunidades para practicar lo aprendido más allá del ámbito concreto de aprendizaje en el que nos hemos desarrollado.

- Evaluar el propio aprendizaje. El proceso de evaluación y autoevaluación nos permite aprender a controlar de forma estratégica los propios problemas, estableciendo los procedimientos más adecuados y a buscar y sopesar las soluciones más adecuadas para ellos.

3. Estrategias de aprendizaje indirectas. Estrategias afectivas y sociales

Respecto a estos tipos de estrategias diremos que no dependen mucho del campo de acción en el que sean desplegadas. Las afectivas, sobre las que se centran de hecho muchos de los seminarios y cursos actuales de coaching personal, se centran en la:

- Adopción de técnicas de relajación y respiración para reducir la ansiedad y controlar las emociones, muy útiles a la hora de afrontar exposiciones orales y comunicaciones.

- Búsqueda de maneras de mantenerse motivado pensando en los aspectos positivos, arriesgándose con prudencia y esperando la recompensa.

Por lo que respecta a las estrategias sociales podrían caracterizarse como:

- Estrategias que permiten pedir aclaraciones, verificaciones o correcciones.

1. Este concepto original de Chavallard ha sido difundido por Mendoza Fillola en su *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*.
2. "La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes".

- Estrategias de interacción con los otros en clase o fuera de ella con los hablantes nativos; empatizar con los demás, intentando comprender su cultura, pensamientos y sentimientos.

El siguiente gráfico manifiesta el modelo de forma operativa:

USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (Valcárcel, Coyle y Verdú, 1998)			
PROCESOS		**ESTRATEGIAS**	**TÉCNICAS**
I. SENSIBILIZACIÓN Y MOTIVACIÓN			
A. Procesos de planificación	(....)	1. Planificar las tareas de aprendizaje	S Fijarse metas y objetivos
	(....)	2. Organizar la planificación	S Planificar las partes y las ideas principales
	(....)	3. Auto-dirigir el aprendizaje	S Identificar y controlar las intervenciones
	(....)	4. Auto-controlar las intervenciones	S Comprobar y auto-corregir los errores
	(....)	5. Identificación de problemas	S Identificar los puntos centrales de la tarea
B. Procesos afectivos	(....)	6. Control emocional	S Hablarse en voz baja para reducir la ansiedad
	(....)	7. Auto-animarse	S Auto-formularse expresiones de ánimo; auto-recompensarse por las intervenciones de uno
	(....)	8. Auto-responsabilizarse del aprendizaje	S Llevar diarios personales de trabajo; proponerse objetivos de aprendizaje
	(....)	9. Auto-reforzar el aprendizaje	S Participar activamente en las tareas de aprendizaje; autoevaluarse.
	(....)	10. Tomar decisiones respecto a necesidades de aprendizaje	S Dar prioridad a ciertas necesidades de aprendizaje
C. Social	(....)	11. Pedir aclaración mediante preguntas	S Hacer preguntas para pedir aclaración sobre aspectos que no se comprenden
	(....)	12. Pedir ayuda	S Pedir que le corrijan a uno
	(....)	13. Cooperar con los compañeros en la resolución de problemas	S Trabajar con los demás compañeros, de forma cooperativa, para resolver tareas.
	(....)	14. Identificación con las ideas y sentimientos de los demás	S Identificarse con la forma de pensar de los compañeros y con sus sentimientos

II. ADQUISICIÓN Y CODIFICACIÓN			
D. Comprensión	(....)	15. Atención dirigida y selectiva	S Dirigir la atención hacia detalles específicos o hacia las ideas generales, subrayar, entresacar datos, ...
	(....)	16. Adivinar por el contexto	S Realizar asociaciones, utilizar claves contextuales, ...
E. Retención	(....)	17. Memorización	S Recombinar elementos, tomar notas, parafrasearlos, ...
		18. Imitación	S Repetir modelos, usar e imitar patrones, ...
F. Construcción	(....)	19. Elaboración de oraciones o textos	S Recombinar elementos, sustituirlos, tomar notas, parafrasear
	(....)	20. Interacción con los demás	S Practicar con los compañeros de clase en grupo o por parejas
	(....)	21. Análisis de la L1 y L2	S Reflexión sobre las reglas que operan sobre la L1 y L2, análisis contrastivo, ...
		22. Uso de recursos y materiales de referencia	S Uso del diccionario, gramáticas de consulta y otras fuentes de referencia.
G. Transformación	(....)	23. Traducción directa o inversa	S Traducir de una lengua a otra
	(....)	24. Deducir reglas y significados	S Deducir e inferir reglas y significados, imaginárselos según el contexto
	(....)	25. Ampliar oraciones y textos	S Ampliar la extensión de oraciones y textos
		26. Resumir	S Resumir información de textos orales o escritos
III. AUTOMATIZACIÓN			
H. Transferencia	(....)	27. Transferir elementos a otras situaciones	S Aplicar lo que se ha estudiado a otras situaciones más o menos similares
I. Comunicación	(....)	28. Compensar la falta de competencia con otros recursos	S Valerse de recursos variados para superar las limitaciones que uno tiene a la hora de hablar o escribir. Ejemplos: imaginarse el significado, recurrir a otra lengua, usar gestos y mímica, parafrasear lo que se dice, dar muchas vueltas con el vocabulario reducido que uno tiene hasta comunicarse, etc.

IV. EVALUACIÓN			
J. Autoevaluación	(....)	29. Auto-evaluar los procesos	S Revisar continuamente el progreso que se está consiguiendo con la lengua materna y la LE
	(....)	30. Auto-evaluar los resultados finales	S Valorar los resultados finales de cada mes, trimestre o curso

4. Aspectos metodológicos

A la hora de hablar de procedimientos innovadores en el desarrollo de estrategias didácticas, es necesario distinguir entre *competencia* y *destreza* porque ambos conceptos definen los dos criterios claves de la Competencia comunicativa: *eficacia* y *propiedad*. En cuanto a la manera de desarrollar estos principios, podemos apelar al concepto de *estrategia* en el sentido en el que se expresan John Greene y Brant Burlesen[3] (2003), que especifican un número determinado de habilidades para la interacción, como las verbales, las discursivas y conversacionales, las productoras y receptoras de mensajes así como las directivas y no verbales.

Proponemos una definición de *destrezas* como aquellas que se refieren a un comportamiento conceptual, emocional o senso- motor. Así las destrezas se manifiestan como una manera de destacar determinada habilidad, lo que significa capacidad para actuar. Dicha capacidad puede ser concebida como motivación, ya sea en función de la confianza, el objetivo y el refuerzo potencial o bien como conocimiento conceptual en el caso de las estrategias cognitivas e incluso en el de las procedimentales o en el de las mismas metacognitivas.

Clair Pond y Michael Siegal[4] en *Processing strategies and executive functioning as a basis for discourse acquisition*, señalan de acuerdo con el análisis de Surian, que las estrategias para procesar el sentido del mensaje, más que centrarse en el significado del mismo, se desarrollan atendiendo a estructuras formales, o sea a la manera en que son expresadas. A medida que van creciendo, los niños acumulan experiencia expresiva y necesitan menos esfuerzo para captar todos los factores que intervienen y conforman la realidad así como la intencionalidad comunicativa que hay en ella. Se podría afirmar, por consiguiente, que tanto el desarrollo pragmático como la facultad de razonamiento evolucionan paralelamente en función de la puesta a punto y práctica de esas destrezas.

Por eso es útil desde el punto de vista de la Lingüística aplicada, en general, y de la Didáctica de la Lengua, en particular, diseñar secuencias didácticas en las que nuestros futuros docentes se planteen la realidad lingüística y los factores que intervienen en sus diferentes y posibles manifestaciones. Para hacer efectivo ese aprendizaje los profesionales de la enseñanza han de pensar, no solo en mejorar su nivel de expresión mediante el desarrollo de estrategias adecuadas a sus capacidades y exigencias como futuros do-

3. 3 Greene, J. y Burlesen, B., *Handbook of Communication and social Interaction Skills.*
4. 4 Pond, C. y Siegal, M.: "Processing strategies and executive functioning as a basis for discourse acquisition", en Rickheit y Strohner: *Handbook of Communication Competence*.

centes de lengua, sino en diseñar dinámicas que sean susceptibles de trasposición en su práctica docente y en distintos niveles.

Será fundamental que el docente, tanto el formador de profesores en la universidad o en los cursos de capacitación, como los profesores en sus respectivas aulas escolares, fomenten una dinámica de aprendizaje basada en la motivación, que observe y haga compatibles las necesidades y objetivos de la programación en general con las de los alumnos. Involucrar a los alumnos en el mismo proceso de programación didáctica puede ser un buen recurso para conseguir ese objetivo porque cuando los alumnos se implican, cuando se ven inmersos en procesos dinámicos de aprendizaje cuyos proyectos o productos son creados y presentados por ellos mismos, asumen el capítulo de evaluación como instrumento crucial de su formación. La enseñanza dentro de esos parámetros se convertirá en un proceso activo, donde los alumnos serán adiestrados para *aprender cómo se aprende*, es decir, en el auto-aprendizaje.

5. Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comunicación escrita

Según el modelo de Álvarez Angulo, un buen programa de didáctica de la escritura y composición de textos permite desarrollar una serie de estrategias metacognitivas a la hora de acceder al conocimiento o, como él dice, al hecho de "leer el mundo" y este modelo promueve también la planificación previa que implica el hecho de leer para saber, analizar y sintetizar mediante esquemas y resúmenes. Pero no queda ahí el nivel de exigencias de un programa centrado en el desarrollo de estrategias de comunicación, porque además, según el autor, la didáctica de la expresión escrita se centra en una producción textual que demanda leer para escribir borradores o textos intermedios previos a la composición final, lo que a la postre implica atender a los procesos de:

1. Reflexionar sobre el propósito de la escritura.
2. Diseñar estrategias para dar sentido.
3. Considerar posibles ambigüedades.
4. Establecer variables.
5. Diseñar un plan de acción, prever y ordenar ideas.
6. Seleccionar estrategias adecuadas.
7. Analizar el funcionamiento de plan.
8. Revisar la eficacia de las estrategias.
9. Supervisar el plan y las relaciones que establece el mismo con el entorno y el ámbito personal.

6. Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comunicación oral

Vilá i Santasusana (2008) en *La secuencia didáctica como metodología para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal* señala que en clase la comunicación oral implica *hablar para aprender*, es decir, dialogar para negociar significados y construir conocimientos. En

ese proceso se negocia, se acuerdan las fórmulas orales más adecuadas y efectivas que podrán ser usadas para la composición de textos escritos. Los alumnos seleccionan, organizan y conectan sus propuestas e ideas. Para movilizar el conocimiento, los intereses y las estrategias metacognitivas, indaga sobre lo que sabe, se habla sobre creencias y percepciones así cómo sobre maneras de aprender, creándose expectativas de conocimiento. A través del diálogo y el debate, el profesor formula preguntas y favorece interrogantes y temas de discusión, contribuyendo todo ello a verbalizar el conocimiento acumulado.

En cuanto a la metodología destaca Vilá que es útil diseñar actividades orales en el aula especificando y planificando tanto lo que tienen que hacer los estudiantes, como lo que tienen que decir y aprender cuando actúan como emisores en relación a los receptores y en relación a los mismos objetivos de aprendizaje. Un enfoque bilateral de las actividades puede significar una mayor implicación de los alumnos a la hora de valorar la aportación de los compañeros. No basta con opinar de forma superficial, hay que argumentar siendo capaces al menos de extraer unas conclusiones o síntesis del proceso que han seguido.

La clave está en que aprendan a exponer, justificar y a argumentar sus valoraciones, siendo conveniente que se expresen al menos respecto a las operaciones de selección de la información relevante, posible información que la complete, reformulación y valoración de la misma.

Dedicar en clase un espacio regular a verbalizar las reflexiones metadiscursivas en virtud de la dimensión social que adquiere la oralidad, favorece la transformación de formas lingüísticas que, a menudo, aparecen por casualidad o intuición en la puesta en práctica de estrategias comunicativas. Este proceso permite a los alumnos y futuros docentes tener más control sobre su discurso, así como manifestar posibles dificultades y habilidades tomando conciencia de ellas.

Las pautas de valoración general de la producción del discurso final pueden establecerse en torno a los siguientes indicadores:

a) Saber estructurar un discurso oral:
   - Introducción (justificar, anticipar, motivar).
   - Desarrollo (seleccionar, jerarquizar, ordenar).
   - Conclusión (sintetizar, dar coherencia, explicar).
   -

b) Saber utilizar organizadores discursivos:
   - Usar organizadores precisos y variados.

c) Saber usar estrategias para hacer el discurso comprensible e interesar a los receptores:
   - Reformular ideas principales, aclarar mediante paráfrasis, repeticiones, definiciones y ejemplos.
   - Implicar a los receptores, con preguntas retóricas, conocimientos y experiencias compartidas.

Mantener un discurso oral extenso no es una habilidad que se desarrolle espontáneamente, hay que aprenderla y, por tanto, enseñarla. Si bien en la Grecia clásica la oratoria y la retórica tenían como objeto enseñar las formas adecuadas de convencer, de exponer ideas oralmente, con los años la escuela fue centrándose más en el discurso escrito hasta el punto que la expresión oral quedó reducida al ámbito de la conversación y la charla más o menos culta que se aprendía de forma natural.

En el siglo XX el desarrollo de los fundamentos pedagógicos y psicológicos influyeron en el cambio de conceptualización de la lengua oral y escrita así como en el de las relaciones que mantienen entre ellas dentro de los procesos de aprendizaje. En este sentido la enseñanza de las lenguas extranjeras fue pionera al poner el acento en la importancia de la gramática comunicativa desarrollando metodologías basadas en estudios y propuestas de actuación sobre el diálogo y la conversación en situaciones de habla concretas.

7. Evaluación

Puede incluir la observación del profesor, la comunicación, la reflexión del estudiante, el inventario metalingüístico, el inventario de los centros de interés, las entrevistas a los padres, el conocimiento de los sonidos, el manejo de libros, el uso del símbolos, la prueba de nombres, el desarrollo de la escritura y la ortografía, la exposición sobre el cuento, el análisis y la modificación de errores, el inventario informal de la lectura, el desarrollo de carpetas o folletos, rúbricas y listas por lo que a estos efectos podemos formular cuestiones sobre:

Participación:
¿Está el alumno concentrado en la tarea?
¿El estudiante contribuye a las discusiones del grupo?
¿El estudiante contribuye a menudo a la discusión general?
¿Cuándo contribuye, cuál es la calidad del discurso?

Esfuerzo:
¿Cuál es el nivel de implicación del estudiante para crear el mejor producto posible?
¿Cuánto tiempo utilizó en el proyecto?
¿El esfuerzo empleado le permite sobresalir o quedar por debajo de la media?
¿El esfuerzo ha sido acorde con sus capacidades de manera que le permite progresar?

Dominio del Contenido:
¿Puede exponer el concepto o la historia a alguien?
¿Puede enseñar con detalle el concepto o la historia a sus compañeros, reflexionando sobre el proceso de aprendizaje?
¿En qué medida podría el individuo evaluar su propio trabajo?

Calidad de los productos escritos:
¿El autor tiene en cuenta a su audiencia?
¿El trabajo muestra la progresión frente de otras obras del estudiante o grupo?

¿El estudiante ha demostrado el conocimiento de las convenciones literarias de una historia, teniendo en cuenta la reglas de gramática y de ortografía propias de su edad?
¿Presenta productos acabados o trabajo en marcha?

Detalles y claridad en la comprensión de la lectura:
¿Durante una sesión de explicación de una historia (*retelling*) recién leída, puede relacionar los acontecimientos que le han provocado interés?
¿Evidencia la capacidad de extrapolación?
¿Percibe el sentido general del texto?
¿Puede generalizar sobre ideas y caracteres de la historia?
¿Puede relacionar el texto con sus propias experiencias?
¿Puede hacer conexiones intertextuales?
¿Establece conexiones entre el texto y el mundo?
¿Es capaz de narrar el contenido de manera coherente?

Pensamiento creativo y pensamiento divergente:
¿En qué medida hace las tareas (historia o informe) y demuestra una capacidad de contrastar los resultados y su valor desde el punto de vista de: otra cultura / sexo / generación.

Cooperación y colaboración:
¿En qué medida trabaja de manera autosuficiente con ayuda de su maestro o de otros recursos operativos?
¿En qué medida puede el estudiante demostrar su capacidad de recabar la ayuda de otras personas y de sus opiniones para mejorar su proyecto?

A la hora de hacer una evaluación significativa tendremos en cuenta que:

- Los diarios de escritura y lectura son un recurso básico de información para el estudiante, porque, además de contener testimonios sobre la actualidad, incluye autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje.

- Los diálogos grabados de explicaciones ayudan a alumnos que están en proceso de aprendizaje de la escritura a demostrar su nivel de comprensión lectora de forma más explícita.

- Los cuadernos temáticos refuerzan las funciones del diario, pueden ser más definidos y específicos.

- La realización de murales permite a los estudiantes la oportunidad de combinar textos e imágenes para crear una representación de una etapa de la historia, de un acontecimiento relevante o de una figura literaria.

- Historietas y comics, murales con una estructura más elaborada favorecen el dominio de las estrategias de escritura. Pueden también ser utilizadas para demostrar el conocimiento de la secuencia de una historia y fomentar los procesos de comprensión de la lectura.

Las carpetas de la lectura dan una idea de la experiencia acumulada por el estudiante y cómo progresa en función de la complejidad que puede ser observada en el análisis de los materiales incluidos a nivel de su historia de lectura y escritura. Por su parte las carpetas de escritura deben contener: historias cortas, colaboraciones, libros de imágenes, obras finalizadas, historias del individuo, grupo, historias del equipo y de la clase, murales y modelos.

Referencias Bibliográficas

ÁLVAREZ ANGULO,T. (2010): *Competencias básicas en escritura*, Barcelona: Octaedro.

GREENE, J. y BURLESEN, B. (2003): *Handbook of Communication and social Interaction Skills*, Mahwah, New Jersey: Erlbaum, pp. 835-870.

MENDOZA FILLOLA, A. y OTROS (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid: Akal.

MONEREO, C y BADIA , A. (2012): "La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes", *Revista Española de Documentacion Cientifica*, núm. monográfico, pp. 75-99.

POND, C. y SIEGAL, M. (2008): "Processing strategies and executive functioning as a basis for discourse acquisition, en Rickheit y Strohner, *Handbook of Communication Competence*, , Berlín: Mouton de Gruyter.

SALÓ LLOVERAS, N. (2006: *Estrategias de comunicación en el aula. El diálogo y la comunicación interactiva*, Barcelona: Ceac.

VALCARCEL, M.; COYLE, Y. y VERDÚ, M. (1996). "Learning foreign languages: learner strategies", en McLaren, D. y Madrid, D. (eds). *A Handbook for TEFL*. Alicante: Marfil.

VILÁ I SANTASUSANA (2005): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

El enfoque cognitivo y los modelos de procesamiento de la información en el aprendizaje autónomo de ELE desde una perspectiva intercultural

Malgorzata Spychala
Universidad Adam Mickiewicz, Poznan, Polonia

1. Introducción

En la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, cada vez más la atención se centra en los procesos cognitivos que organizan el aprendizaje. Se trata sobre todo de comprender cómo funciona nuestra mente a la hora de percibir y aprender cosas nuevas. El objetivo fundamental de este artículo es analizar distintos modelos de procesamiento de la información que pueden facilitar y apoyar el aprendizaje autónomo de una lengua extranjera, en nuestro caso la española. Queremos mostrar que el alumno, al seguir las pautas de las estrategias cognitivas, puede conseguir mejores resultados dedicando menos tiempo al aprendizaje para luego actuar de una forma eficaz en un contexto intercultural nuevo para él.

Al princpio presentaremos la importancia del aprendizaje autónomo. Luego analizaremos los aspectos teóricos del cognitivismo desde la perspectiva del desarrollo de las hablidades lingüísticas. Nos centraremos también en las capacidades y habilidades estratégicas del estudiante que le ayudan a solucionar problemas tanto lingüísticos como socioculturales. Describiremos la estructura de la competencia comunicativa desde la perspectiva del contexto real del uso de la lengua incluyendo su dimensión intercultural. En suma, el alumno siendo agente intercultural, una vez estando en un contexto cultural específico deberá observar, escuchar, analizar y al mismo tiempo comprender a su interlocutor. Se servirá entonces de algunas habilidades tanto afectivas como cognitivas.

2. El aprendizaje autónomo: un nuevo desafío para los alumnos y los profesores

En la actualidad saber cómo aprender es un desafío muy significativo tanto para los alumnos como para los profesores. El proceso de aprender no es una tarea fácil teniendo en cuenta los cambios que se producen en los últimos años en la esfera educativa. Además hay que tener en cuenta el enorme y rápido desarrollo de las nuevas tecnologías. González González y Ramírez Ramírez (2010)[1] subrayan que "en la actualidad la educación en sentido general y esencialmente la superior se ve obligada a ser la brújula en un mundo complejo y agitado para poder navegar por él, porque en la sociedad de la información las instituciones educacionales ya no son la única fuente de conocimientos y a

1. <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/ensenar-aprender-reto-para-formacion-profesionales-universitarios-nuevo-siglo> [Consulta: 19.10.2014]

veces ni siquiera la principal, para los alumnos en muchos campos del saber." La pregunta que nos hacemos es la siguiente: ¿Cómo podemos ayudar a nuestros alumnos a que sean más conscientes de su proceso de aprendizaje y sepan seleccionar y gestionar de manera adecuada la cantidad de las informaciones que perciben? Especialmente, nos interesa la perspectiva intercultural de la adquisición de la lengua española como lengua extranjera.

María Luisa Crispín Bernardo (Crispín Bernardo *et al.* 2011: 12) explica que el aprendizaje es un proceso personal ya que nadie aprende por otro. Los efectos dependen en gran parte de la construcción propia del alumno que se va integrando e incorporando a su vida en un proceso cíclico y dinámico. "El aprendizaje no es observable directamente, sino que se infiere de lo que puede verse en la conducta manifiesta y no puede explicarse simplemente por procesos de crecimiento y maduración" *(ibíd)*.

El aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante se autoregula siendo consciente de sus propias formas de organización del trabajo. Uno de los retos más importantes es la determinación de los objetivos del estudio. "Este modo más profundo de aprendizaje se desarrolla a través de observar en acción las propias conductas adoptadas para aprender. Además de observar, el sujeto vigila y controla sus comportamientos para obtener un aprendizaje más efectivo" (Crispín Bernardo *et al.* 2011: 49). El problema radica en saber hacerlo. Teniendo en cuenta nuestra propia experiencia como profesora de ELE podemos decir que, en la mayoría de los casos, los alumnos no se dan cuenta de que el proceso de aprendizaje debe ser autogestionado debido a que cada uno de ellos cuenta con distintas características personales.

La tarea del profesor en este caso sería enseñar a aprender con una postura abierta que al mismo tiempo estimula a pensar de manera crítica y constructiva. Y los alumnos, a su vez, deben seguir unas pautas que les pueden servir de ayuda a la hora de percibir y categorizar las informaciones tanto lingüísticas como culturales. Ese procesamiento de los contenidos madiante una serie de actividades mentales está muy unido con el paradigma cognitivo.

3. La importancia de los procesos cognitivos en el aprendizaje autónomo de las lenguas

En los últimos años se presta cada vez más atención en los procesos mentales y su unión con la metodología de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Williams y Burden (2008: 23) recuerdan que "desde un enfoque cognitivo, se considera que el estudiante participa activamente en el proceso de aprendizaje utlizando varias estrategias mentales con el fin de organizar el sistema lingüístico que quiere aprender".

El adjetivo *cognitivo* del latín *cognitio* significa conocimiento o acción de conocer, en otras palabras, denota el proceso por el que las personas reciben los conocimientos. El aprendizaje implica recibir y obtener información que percibimos de un contexto determinado a través de los sentidos: gusto, vista, oído, olfato y tacto. De esta manera, en la mente se construye la representación de la realidad social y cultural. Gracias a las habilidades mentales somos capaces de categorizar y clasificar las cosas del entorno

lingüístico y cultural. Ballenato (2013) subraya que el proceso de la comunicación empieza con *la percepción de estímulo* donde se produce el primer filtro. En general, el 90% del aprendizaje del hombre se realiza a través de la vista y del oído mientras que el resto de los sentidos aporta una información complementaria en torno al 10%.

Los procesos cognitivos o *cognoscitivos* incluyen entre otros elementos: la concentración, la memoria, la evaluación o autoevaluación, el entendimiento y la solución de los problemas. Estos campos constituyen *el procesamiento de la información* del cual hablaremos en el siguiente apartado. Hay que añadir que los procesos cognitivos no se relacionan con los sentimientos o la voluntad.

Según Dakowska (2001), los procesos cognitivos indican tres aspectos del funcionamiento del hombre como ser humano: intencional, constructivo y estratégico. Ante todo el hombre representa un sistema abierto, que puede sobrevivir gracias a la interacción con el mundo que le rodea. Se produce, entonces, el intercambio de ideas e informaciones entre los individuos como también con el grupo de personas. La inteligencia ayuda a adaptarse a los cambios de las condiciones de la vida (o sea, evita o disminuye *el choque cultural*).

La conducta del hombre debe ser también activa y planeada. La motivación intrínseca de los procesos cognitivos y la curiosidad activan una energía necesaria tanto para el trabajo cognitivo como para realizar una conducta apropiada. Podemos decir que el aprendizaje guarda una estrecha relación con los modelos de procesamiento de la información. Uno de los elementos más importantes en este proceso es el *feedback o retroalimentación*. El feedback consiste en el uso de la información acerca de las consecuencias de la conducta (*el proceso de aprendizaje*), luego si hace falta se modifica los saberes y también la postura (Dakowska 2001: 21). Gracias a estas informaciones el estudiante puede por su cuenta propia controlar el funcionamiento de sus procesos cognitvos también fuera del ámbito escolar.

4. *Input – output* y el procesamiento de la información

El contexto cultural en el que se encuentra el alumno o el profesor en la clase y fuera de ella transmite una gran variedad de contenidos informativos (*el input*). El alumno aprovechando sus conocimientos previos y las estrategias de aprendizaje reformula la información adquirida y luego la transmite como *el output*. En el diccionario de términos clave de ELE (CVC) leemos:

> Con el término *aducto,* conocido también con el vocablo inglés *input* o como caudal lingüístico, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso. (...) y *educto es* sinónimo del vocablo inglés *output* o de *salida de datos,* hace referencia a la lengua que el aprendiente produce.[2]

Desafortunadamente, la salida de datos (*el output*) es en general más limitada que *el input* lo que se debe sobre todo a las características individuales de los alumnos y sus modos de procesar y recordar la información.

2. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm> [Consulta: 20/10/2014]

El estudiante recibe los mensajes de su entorno, los organiza, transforma y posteriormente los recupera durante el acto comunicativo. No se trata solo de comprender el mensaje. También es importante encontrar una lógica en los enunciados y "captar las conexiones y relaciones que pueda haber entre ellos" (Sánchez Pérez 2009: 191). Es un proceso que consiste en una serie de operaciones mediante las que una cosa se transforma en otra (Rivas Navarro 2008). El proceso de *transformación de las informaciones* se produce gracias al mecanismo constituido por varios sistemas: *percepción, atención, memoria, planificación, evaluación, anticipación y recuperación - reflexión* (Dakowska 2001).

La percepción se encuentra unida con los sentidos: vista, oído, olfato y tacto, etc. La mente percibe la información a través de distintos sentidos y luego la transforma para darle el significado (Zimbardo 1999).

> En virtud de la capacidad perceptiva, las personas procesan constantemente información sobre hechos, escenas y objetos, su estructura, propiedades y regularidades, que resulta decisiva en la cognición y la acción. La percepción del mundo a través de los sentidos, de forma inmediata y sin esfuerzo aparente, es uno de los más admirables aspectos de la experiencia humana. Los ojos revelan un amplio y variado mundo de escenas visuales, objetos, formas, signos. Los oídos proporcionan una amplia gama de sonidos aislados o estructurados en totalidades significativas. La diversidad de sabores y olores de los objetos del entorno percibidos por los sentidos del gusto y el olfato suministran una información de importancia vital. En el contacto con los objetos se descubre la índole de sus superficies, temperatura, etc. en virtud del sentido del tacto. No obstante la diversidad de la información lograda a través de diferentes sentidos, se alcanza una comprensión organizada y coherente del mundo (Rivas Navarro 2008: 127).

Percibimos mejor las informaciones si aparecen bien organizadas. Por ejemplo, en la clase debemos presentar en la pizarra los contenidos de manera clara y estructurada (Fig.1). No es útil escribir una serie de palabras "de forma aleatoria y sin estar en contexto" (Alonso 1994: 21). Recordemos que, en este caso, también interviene la memoria visual. Los alumnos deben ser conscientes de la importancia de la organización del material que utilizan fuera de la clase. La mente requiere poner en cierto orden los pensamientos para poder ser más productivo y abordar de manera eficaz los problemas que pueden aparecer.

Fig. 1. Ejemplo de la construcción organizada de una pizarra (adoptado de Encina Alonso 1994: 21).

La atención implica, esencialmente, la asignación de ciertos recursos mentales. En la opinión de Schmidt (2011), el concepto de atención es necesario para extender todos los aspectos del aprendizaje de segunas lenguas. Ante todo debemos subrayar que la atención cuenta con una capacidad limitada. Lo que implica el uso de unos recursos cognitivos que son responsables de que la concentración sea mayor durante más tiempo. Las últimas investigaciones confirman que la mayor concentración se produce al principio (más o menos en los primeros 15 minutos) y al final de la clase (Żylińska, 2013). La atención es selectiva, o sea, funciona como una especie de filtro que permite escoger cierta información y discriminar otra (Crispín Bernardo *et ál.* 2011).

Durante un encuentro intercultural, los hablantes ponen sobre todo la atención en el significado de las palabras. El concepto de *atención al significado* (en inglés, *attention to meaning, focus on meaning*) se utiliza para referirse a las actividades de aula que se basan en el uso de la lengua, a diferencia de aquellas que consisten en la manipulación mecánica de las diversas unidades y estructuras lingüísticas. "Los interlocutores establecen, realmente, una comunicación interpersonal cuando construyen su discurso en cooperación, centrando su atención en el significado y en el sentido de sus enunciados"[3] (Diccionario de términos clave de ELE, CVC). Debemos añadir que los alumnos pueden recurrir a estas recursos en cualquier ocasión. Por ejemplo, hacienda uso las capacidades y habilidades estratégicas de negociación pueden solucionar cualquier problema tanto lingüístico como cultural (*la intercultural competencia negociadora*).

La memoria sobre todo almacena, codifica y recupera la información. Según varios investigadores (por ejemplo Atkinson y Shiffrin, 1968), la memoria humana se compone de tres subsistemas (Fig.2): memoria sensorial, memoria a corto plazo (memoria operativa) o llamada memoria de trabajo y memoria a largo plazo que está dotada de una característica permanente.

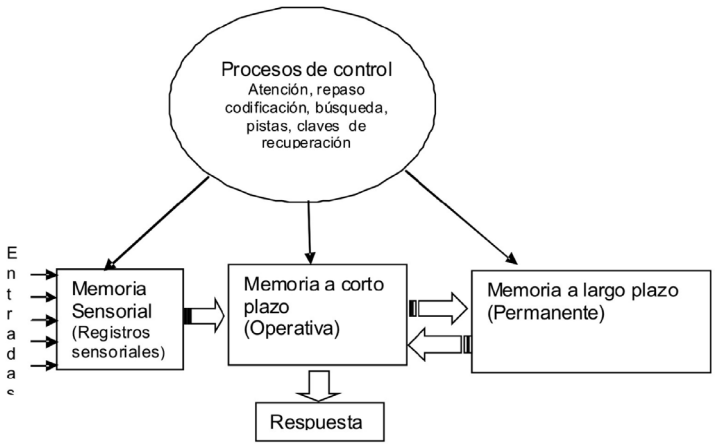


Fig. 2. La arquitectura funcional de la memoria humana (en Rivas Navarro 2008: 169)

La memoria operativa o llamada *memoria a corto plazo* (en inglés *working meomry* se concentra especialmente en las modalidades perceptivas de la visión y la audición, pero

3. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/atencion.htm> [Consulta:20.10.2014]

también "reconoce que *el sistema supervisor de la atención* tiene accesso a otros sistemas dependientes, como los usados para representar esquemas motrices, cinestesia, información táctil, emoción, etc." (Ellis, 2011: 41). Por eso muchos de los estudiantes se acuerdan mejor de cosas que han visto o han hecho. De suma importancia son las experiencias previas que ya se almacenan en la memoria permanente. Sin embargo, para retener y luego recuperar los contenidos recién adquiridos se debe utilizar varias estrategias que perimtirán almacenar los mensajes a largo plazo. En el contexto del aprendizaje (especialmente de lenguas extranjeras), los contenidos deben ser primero entendidos y luego como hemos dicho, anteriormente, organizados. Cuando la información es más elaborada por el estudiante, por ejemplo escrita y repetida varias veces, la recuperación de los conocimientos será mucho más eficaz e inmediata.

> Al oír un fuerte trueno, se recuperan de la memoria a largo plazo, las experiencias o conocimiento previo sobre las tempestades y sus consecuencias. Si se percibe una medusa, cerca del propio cuerpo, se evoca la experiencia previa o conocimiento sobre este ser marino y los molestos picores producidos por su contacto, regulando, en consecuencia, el propio comportamiento. En cambio, cuando se oye la palabra "danke" al no hallarse disponible, significante y significado, en la memoria a largo plazo por previo aprendizaje, entonces no será posible reconocerla e interpretar el propósito del viajero alemán de expresar su agradecimiento, Así pues, en el reconocimiento y categorización de lo percibido (trueno medusa, palabra, etc.) se requiere la activación de las previas experiencias, conocimientos o representaciones mentales, disponibles en la *memoria a largo plazo (Rivas Navarro 2008: 170)*.

Por tanto, podemos llegar a la conclusión de que el aprendizaje de la lengua dentro o fuera del aula debe ser realizado tanto de forma organizada como activa para retener y luego recuperar las informaciones necesarias a la hora de comunicarse con representantes de otras culturas.

La planificación permite diseñar las etapas de aprendizaje, el contenido del discurso (o el enunciado) e inlcuso el tiempo libre para llegar a los objetivos que uno se ha propuesto. Se trata sobre todo de organizarlas con el fin de evitar la posible frustración. Brian Tracy (2005), un orador motivacional más conocido en el mundo, recuerda que para obtener éxito y satisfacción en el trabajo hay que identificar las tareas que son en un momento dado más importantes que las otras y luego hacerlas bien y rápidamente.

La (auto)evaluación y la posterior *reflexión* consiten en el análisis de los resultados. Podemos decir que se trata de algún tipo de portfolio que cada uno realiza, para ver en qué punto del aprendizaje se encuentra. La reflexión también permite hacer un tipo de resumen incluyendo todos estos elementos del SABER que todavía debemos aprender. Se toma en cuenta el contexto cultural y se presupone las consecuencias, o sea qué puede ocurrir en el futuro (*la anticipación*).

5. A modo de conclusión: la comunicación intercultural y los procesos cognitivos

En la comunicación intercultural el aprendiz consigue que, a partir de la experiencia en su propia cultura y a través de un conocimiento cada vez más profundo de la lengua

española, pueda comprender los códigos, valores, costumbres y creencias por los que se rige la sociedad española (Soler-Espiauba, 2006), es decir partiendo de las experiencias propias el estudio se hace más consciente e individual.

El alumno -siendo un agente social- define sus objetivos lingüísticos y culturales para poder actuar en un contexto concreto. Este enfoque basado en la acción "tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individo aplica como agente social" (MCER, 2002:9). El hablante intercultural (o agente social) es una persona que dispone de las habilidades de relacionarse con la gente de otros entornos culturales, al mismo tiempo acepta las perspectivas y percepciones del mundo de ellos y es consciente de que puede evaluar y percibir el mundo de diferente manera (Byram, 1997).

Cuando el hablante intercultural se comunica por medio de una lengua extranjera dispone de *la competencia comunicativa* (Fig. 3). El desarrollo de esta competencia se realiza a través del estudio propio o del contacto con hablantes nativos, o bien combinando ambos procedimientos. Abajo presentamos el esquema de la competencia comunicativa que se compone de cinco subcompetencias. Nos basamos en la visión propuesta por los autores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002) aunque hay que subrayar que el MCER incluye las competencias interculturales en el ámbito de *las competencias generlaes* que son "menos relacionadas con la lengua" (*ibíd*: 90).

Según el MCER (2002:13), *las competencias lingüísticas* abarcan los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas mientras que las *competencias sociolingüísticas* incluyen los elementos socioculturales del uso de la lengua (las convenciones sociales). *Las competencias pragmáticas* "tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos" (MCER, 2002:14).

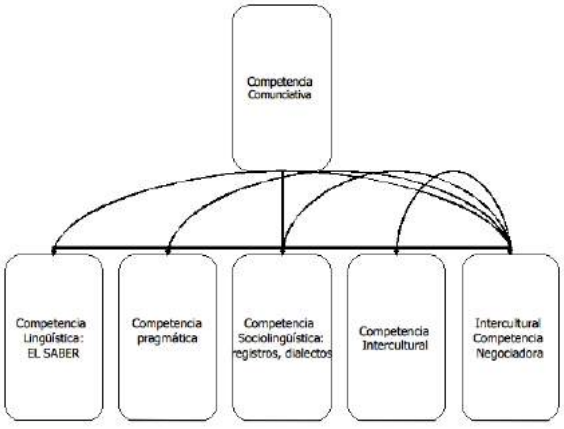


Fig. 2 El esquema de la competencia comunicativa (Spychala 2013:30)

A pesar de lo que propone el MCER (2002) nosotros consideramos que las competencias interculturales deben ser incluidas dentro de la estructura de la competencia

comunicativa ya que durante un encuentro intercultural muchas veces nos servimos de las habilidades que nos ayudan entre otras cosas a negociar los significados. La competencia intercultural es una "disposición de las habilidades para conocer todo lo que caracteriza a la otra cultura y después saber ejecutar las actitudes apropiadas y eficaces durante un encuentro intercultural"(Spychała, 2009:145).

En la clase no se trata solo de hablar en una nueva lengua, sino usarla también para desarollar situaciones auténticamente comunicativas (Vez, 2001). El alumno fuera del aula, a cada paso, tendrá que argumentar, negar, proponer, al mismo tiempo analizar la postura (el lenguaje no verbal) de sus interlocutores y negociar con ellos.

> En la vida diaria empezamos a negociar tan pronto como nos despertamos, y lo seguimos haciendo hasta el momento en que nos dormimos (¿Quién no ha negociado dormir en la parte alta o baja de la litera, a cambio de otras concesiones?). Por eso resulta interesante de todo punto el conocer y dominar los mecanismos y resortes que nos permiten obtener más por menos, que eso es negociar (Puchol 2007: XIII).

La lengua española representa una multitud de *comunidades de habla* a los cuales pertenecen hablantes que comparten lengua española, pero disponen de unas normas y valores de naturaleza sociolingüística muy variados (Moreno Fernández, 2008). Esta situación requiere que el estudiante de ELE sepa actuar utilizando la lengua y las habilidades interculturales al mismo tiempo.

La comunicación intercultural conlleva muchas experiencias desconocidas que se debe analizar desde distintos puntos de vista tanto culturales como sociolingüísticos. Es muy importante reconocer que el saber cómo funcionan los procesos mentales influye en la forma de organizar y adquirir fuera del aula unas informaciones totalmente nuevas para el alumno. Entre ellas podemos enumerar las diferencias en las experiencias universales, tales como: familia y amigos, comida, educación, asistencia médica, ocio, trabajo, viajes – transporte público, uso de la gasolinera, clima, fiestas, gestos, etc. Es imposible que el alumno adquiera todos los conocimientos acerca de los países hispanohablantes en el aula por eso es tan importante sensibilizarlo y enseñarle durante la clase cómo debe utilizar sus conocimientos previos para poder ya de manera autónoma incrementar sus experiencias mediante las competencias interculturales.

Referencias Bibliográficas

ALONSO, E. (1994): *Cómo ser profesor y seguir siéndolo*, Madrid: Edelsa.

ATKINSON, R. C. y SHIFFRIN, R. (1968): "Human memory: A proposed system and its control", K. Spence y J. Spence (eds), *The Psychology of Learning and motivation,* v. 2, Nueva York: Academic Press.

BALLENATO, G. (2013): *Comunicación eficaz. Teoría y práctica de la comunicación humana*, Madrid: Ediciones Pirámide.

BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence,* Clevedon: Multilingual Matters LTD.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.* Madrid: Anaya. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [Consulta: 23/10/2014].

CRISPÍN BERNARDO, M. C. *et al.* (eds.) (2011): *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia,* México, DF: Universidad Iberoamericana, AC. <http://www.uia.mx/web/files/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf> [Consulta: 19/10/2014].

ELLIS, N. C. (2011 [2001]): "La atención", P. Robinson (ed.), *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas.* Madrid: Edinumen, 41-74.

DAKOWSKA, M. (2001): ***Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: PWN**.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. y RAMÍREZ RAMÍREZ, I. (2010): "Enseñar a aprender un reto para la formación de profesionales universitarios en el nuevo siglo", *Odiseo,* 14. <**http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/ensenar-aprender-reto-para-formacion-profesionales-universitarios-nuevo-siglo**> [Consulta: 19/10/2014]

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2012[1998]): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel Letras.

PUCHOL, L. (2007): *El libro de la negociación*, Madrid: Díaz de Santos.

RIVAS NAVARRO, M. (2008): *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo,* Madrid: Inspección de Documentación Comunidad de Madrid.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, Madrid: SGEL.

SOLER-ESPIAUBA, D. (2006): *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros, S.L.

SCHMIDT, R. (2011 [2001]): "La atención", P. Robinson (ed.), *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas,* Madrid: Edinumen, 13-40.

SPYCHALA, M. (2013): "Ewolucja struktury komptencji komunikacyjnej: od komptencji językowej do interkulturowej komptencji negojcajcyjnej", J. Stańczyk Joanna, E. Nowikiewicz (eds.), *Dydaktyka językowa a komptencje ogólne,* Bydgoszcz: Wyd. Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bygoszczy, 25-34.

VEZ, M. (2011): "La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras", *Educatio Siglo XXI,* 29, 1, 81-108.

WILIAMS, M. y BURDEN R.L. (2008 [1997]): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque de constructivismo social,* Madrid: Edinumen.

TRACY, B. (2005[2001]): *Zjedz tę żabę. 21 metod podnoszenia wydajności w pracy i zwalczania skłonności do zwlekania*, Warszawa: MT Biznes sp. z o.o.

ZIMBARDO, P. G. (1999): *Psychologia i życie*, Warszawa: PWN.

ŻYLIŃSKA, M. (2013): *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi,* Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los alumnos: estilo reflexivo y actividades para desarrollar el pensamiento crítico

Penpisa Srivoranart
Universidad de Chulalongkorn, Tailandia

1. Introducción

Entre las variables individuales no se puede negar que el estilo de aprendizaje es una de las más esenciales porque determina cómo aprende cada uno, lo cual afecta de alguna manera a los otros factores. Este estudio, por tanto, tiene como objetivo detectar el estilo de aprendizaje predominante entre los alumnos tailandeses de español para luego poder encontrar una metodología didáctica que se adapte más a sus preferencias y que les permita desarrollar al máximo sus habilidades.

A pesar de que lo ideal es que el aprendiz posea en la misma proporción todos los estilos de aprendizaje, lo cierto es que siempre domina uno o dos estilos. Por eso, es preciso conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos para ajustar la programación de estudios a sus preferencias y sus intereses con el fin de que puedan desarrollar al máximo su potencial y sus habilidades. Esta exigencia es ineludible en la nueva tendencia de enseñanza-aprendizaje en la que el alumno es el centro de su propio aprendizaje. Distintas investigaciones han probado que los estudiantes aprenden mejor cuando se les enseña según sus estilos de aprendizaje predominantes. Además, es recomendable que los alumnos sean conscientes de cuáles son sus propios estilos de aprendizaje para seguir desarrollándolos, ya que les beneficiaría en cualquier aprendizaje a lo largo de su vida. Se puede resumir el proceso de la siguiente manera:

Diagnóstico de los estilos de aprendizaje
↓
Adecuado tratamiento de mejora
↓
Aprender a aprender

2. Teorías y conceptos de los estilos de aprendizaje

Al hablar de los estilos de aprendizaje se puede entender que implican preferencias por algún método cuando uno aprende algo. Sin embargo, todavía falta un consenso entre los académicos acerca de lo que realmente son y abarcan. El punto que sí comparte la mayoría de las definiciones es que en el estilo de aprendizaje «se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo» (Alonso *et al*. 2002: 45). Al estar relacionados directamente con el procesamiento de información de la mente, algunos investigadores los llaman también *estilos cognitivos*, lo que los convierte en factores hereditarios, previos a las experiencias de aprendizaje.

No obstante, existen numerosos académicos que confirman que los estilos de aprendizaje no solo están determinados por los rasgos cognitivos sino también por los rasgos afectivos y fisiológicos. Keefe (1988) señala que los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos sirven como indicadores relativamente estables para determinar cómo los aprendices perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. A esta misma línea pertenece la definición de Villanueva y Navarro (1997: 49), para quienes los estilos de aprendizaje son los «comportamientos cognitivos y afectivos que indican las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiz». En Núñez París (2008: 261) también se defiende el papel de las diferencias individuales en el aprendizaje de una segunda lengua y se especifican los distintos componentes de las diferencias cognitivas, las afectivas, las socioculturales, y por último, de las diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje.

A la hora de clasificar los estilos de aprendizaje también existen varias propuestas. Knowles (1982), por ejemplo, los clasifica en *concreto*, *analítico,* c*omunicativo* y *basado en la autoridad*. Al mismo tiempo algunos elaboran la clasificación de los estilos de aprendizaje de lenguas según las preferencias sensoriales. La *Encuesta del Análisis de los Estilos de Aprendizaje* (Style Analysis Survey) de Oxford (1993) es una de la más reconocida al respecto. En esta se utilizan cinco contrastes de estilos: *visual-auditivo-cinético, extrovertido- introvertido, intuitivo –concreto secuencial, resoluto-abierto y global-analítico*.

A pesar de un buen número de clasificaciones, la mayoría de las investigaciones de este campo parte del *Modelo Cebolla* de Curry (1987), que utiliza la analogía de las capas de una cebolla para explicarlo. Según Curry, los estilos de aprendizaje consisten en tres capas: personalidad, procesamiento de información y preferencias instructivas. Hasta la fecha se han elaborado bastantes instrumentos de evaluación de estilos de aprendizaje conforme con dicho modelo, centrándose en cada una de las capas. Para evaluar los estilos relacionados con la personalidad de cada individuo, una de las herramientas más utilizadas es el *Indicador Tipológico de Myers-Briggs* (1980), basado en la teoría de la personalidad de Carl Jung[1]. Este indicador establece en total cuatro pares de preferencias o dicotomías: *extraversión-introversión, sensación-intuición, pensamiento-sentimiento, juicio-percepción*.

También existen instrumentos para evaluar los estilos cognitivos, que representan la manera en que el individuo percibe, piensa, resuelve problemas y memoriza las cosas. Uno de los más reconocidos es el *Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb* (1985) que los divide en dos categorías principales: *experiencia concreta-conceptualización abstracta* y *observación reflexiva-experimentación activa*. El *Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Estudiantes de Grasha-Reichman* (1975), también de los más valorados, establece seis estilos en torno a tres dimensiones: *dependiente-independiente, colaborativo-competitivo* y *participativo-elusivo*. Finalmente, está el *Modelo de Honey y Mumford*, basado en la propuesta de Kolb. Hablaremos de él con detalle puesto que será utilizado posteriormente como instrumento de esta

1. Carl Jung divide las personalidades humanas en cuatro tipos según las funciones psicológicas: 1) *sensorial-racional* o ST (son realistas, prácticos y orientados hacia resultados; les gusta trabajar de manera eficiente y organizada, anotar y memorizar los contenidos estudiados.); 2) *sensorial-emocional* o SF (son sociables y amistosos. Les gusta trabajar en grupos); 3) *intuitivo-racional* o NT (aprenden de manera lógica, organizada y sistemática. Les gusta pensar, hablar y escribir sobre lo abstracto, pero no les va bien aprender memorizando o practicando de manera repetida); 4) *intuitivo-emocional* o NF (son curiosos, imaginativos y abiertos a las alternativas porque siempre buscan nuevas experiencias).

investigación. Este modelo tiene como objetivo detectar tendencias generales de comportamiento en el individuo. Los estilos que distingue son: *activo, reflexivo, teórico* y *pragmático*.

1. Activos. Las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Son gentes del aquí y ahora y les encanta vivir nuevas experiencias. Sus días están llenos de actividad. Piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. Tan pronto como desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima. Crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

2. Reflexivos. A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía cosiste en ser prudente, no dejar piedra sin mover, mirar bien antes de pasar. Son personas que les gusta considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

3. Teóricos. Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos, si es lógico es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.

4. Pragmáticos: El punto fuerte de las personas con predominancia en Estilo Pragmático es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovecha la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan...Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno (Alonso *et al.* 2002: 70).

3. Metodología de la investigación

Con el fin de reflejar la realidad más fiel, se ha seleccionado como informantes a todos los alumnos de español de las tres únicas universidades tailandesas donde se ofrece español como carrera universitaria: Universidad de Chulalongkorn, Universidad de Khon Kaen y Universidad de Ramkhamhaeng. En total, han participado 178 alumnos tailandeses de español en este estudio.

Con respecto a la herramienta de la investigación para averiguar el estilo de aprendizaje más preponderante, nos hemos decantado por el *Cuestionario Honey-Alonso de*

Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Este cuestionario se basa en los cuatro estilos de aprendizaje que proponen Peter Honey y Allan Mumford (activo, reflexivo, teórico y pragmático) como hemos explicado antes. El cuestionario Honey-Alonso es una adaptación española del cuestionario de estilos de aprendizaje LSQ (Learning Styles Questionnaire) elaborado por Peter Honey para ponerlo en práctica con los empresarios del Reino Unido. Por lo tanto, además de traducirlo, se ha adaptado al contexto académico de España, puesto que los destinatarios ya no pertenecen al mundo de los negocios, sino que son estudiantes universitarios en ese país (Alonso *et al.* 2002: 79).

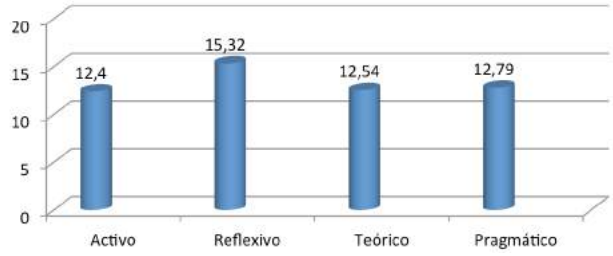
Después de considerar los ítems del cuestionario, se observa que son totalmente aplicables a otros contextos académicos dado que se trata de cuestiones bastante universales. Es recomendable dejar las instrucciones de realización para evitar cualquier malentendido. Además, en estas instrucciones existen enunciados que ayudan a que los alumnos se sientan más relajados y menos observados: «No es un test de inteligencia, ni de personalidad», «No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas». Sería conveniente incluir también la traducción tailandesa de las instrucciones y los enunciados para que la lengua no sea un obstáculo de la realización del cuestionario.

Lo que los alumnos informantes necesitan hacer es contestar los 80 ítems breves, marcando bajo el signo (+) si está más de acuerdo que en desacuerdo, y bajo el signo (-) si está más en desacuerdo que de acuerdo. En esos 80 ítems hay 20 de cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje distribuidos de manera aleatoria. Aunque no se fija un límite de tiempo para realizar el cuestionario, no se tardará más de 15 minutos, lo cual resulta viable y muy práctico. Para conseguir los resultados, se utiliza una hoja con los 80 ítems clasificados en cuatro columnas según su estilo de aprendizaje correspondiente y, con la ayuda de esa hoja, se suman todas las respuestas positivas (+) de cada columna para saber cuál es el estilo que más puntos obtiene y, por lo tanto, el estilo que predomina.

4. Resultados del cuestionario

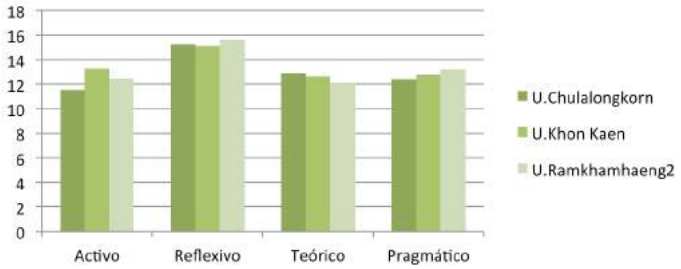
Primeramente, hablaremos del resultado global del cuestionario CHAEA aplicado a los estudiantes tailandeses de español. Seguidamente, se hará un análisis del resultado obtenido en cada universidad.

El resultado del CHAEA muestra de manera bastante evidente el predominio del estilo reflexivo entre los estudiantes informantes, con una media mucho más elevada que la de los otros tres estilos:



La superioridad del estilo reflexivo permite llegar a la conclusión de que en general los alumnos tailandeses prefieren aprender mediante la observación y la escucha. Les gusta considerar cada asunto desde diferentes perspectivas antes de establecer una conclusión y piensan mucho antes de actuar. En el aprendizaje de lenguas, los alumnos del estilo reflexivo están atentos a las explicaciones del profesor y a lo que dicen los demás compañeros. Necesitan bastante información para asegurarse de que han entendido correctamente el contenido. Suelen reforzar lo aprendido con repasos, prefieren no expresarse si todavía tienen dudas acerca de las formas o del contenido, requieren tiempo para prepararse antes de empezar las actividades; en fin, les gusta intercambiar ideas con otras personas. Con respecto a los otros tres estilos de aprendizaje (pragmático, teórico y activo), en general los informantes obtienen una puntuación moderada de todos y no se detecta una diferencia significativa entre sí[2]. La interpretación es que los estudiantes no tienen especial facilidad o dificultad para realizar actividades orientadas hacia uno u otro estilo y, de alguna manera, no les cuesta considerablemente acomodarse a distintos contextos de enseñanza/aprendizaje.

Después de ver el panorama general, ahora se ha de observar el resultado de cada universidad para ver si concuerda con la media de toda la muestra. Los datos señalan que la única coincidencia de todas las tres universidades es su estilo dominante –el estilo reflexivo–, cuya media es muy superior a la de los otros tres estilos. En cambio, se detectan diferencias significativas respecto a los demás estilos.



Los alumnos de cada universidad se distinguen por un segundo estilo más predominante. Los de la Universidad de Chulalongkorn se caracterizan por ser teóricos y, por eso, tienen facilidad para conceptualizar los contenidos o las reglas complejas. En el caso de la Universidad de Khon Kaen, sus alumnos tienden a mostrarse más entusiasmados con las actividades comunicativas que requieren la espontaneidad y tienen facilidad para aprender nuevos contenidos mientras realizan las actividades. Por otra parte, el objetivo principal de los estudiantes de la Universidad de Ramkhamhaeng es poder llevar lo aprendido a la práctica y, por ello, prefieren aprender contenidos aplicables a la vida real más que estudiar conceptos abstractos.

2. La varianza de la media de los tres estilos de aprendizaje equivale a solo 0,039, menor que el nivel de significancia de 0.05.

5. Propuesta didáctica dirigida a los alumnos del estilo reflexivo

Al conocer las características principales de los aprendices cuyo estilo de aprendizaje preponderante es el reflexivo, se ha intentado encontrar métodos que puedan facilitar y estimular el aprendizaje de este grupo de alumnos. Como propuesta, se ha optado por aplicar métodos y actividades que permitan la reflexión acerca de los usos de la lengua y, a la vez, desarrollen su pensamiento crítico que, según el Consejo Nacional para la Excelencia en el Pensamiento Crítico, "es la habilidad para conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar la información reunida o generada a través de observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía para la creencia y la acción", con lo que se considera una destreza vital e imprescindible para todos, especialmente en la era de la información en la que estamos viviendo.

Para ello, se podría aprovechar la propuesta didáctica de la tesis doctoral titulada *El proceso de aprendizaje de los alumnos tailandeses de español: condicionantes lingüísticos y culturales* (Srivoranart 2011). Se trata de una propuesta basada en el análisis de todos los factores que puedan influir en el proceso de aprendizaje de estos destinatarios, resaltando sus puntos fuertes pero al mismo tiempo intentando minimizar sus debilidades. El *Enfoque reflexivo-participativo*, la denominación de dicha propuesta, está conformado por ideas provenientes de los métodos y enfoques de la enseñanza de idiomas dentro del marco constructivista, sobre todo, del método de la *atención a la forma*, cuyos planteamientos concuerdan con el estilo reflexivo. Los seis componentes de dicho enfoque son los siguientes: 1) aplicación de la *atención a la forma*, 2) maximización de oportunidades de recibir el input de la L2, 3) promoción de actividades de interacción, 4) papel del profesor en el desarrollo de la autonomía de aprendizaje, 5) prácticas y refuerzos constantes de los contenidos enseñados y 6) conservación de una actitud positiva y motivación alta.

5.1 Aplicación de la *atención a la forma*

El componente que parece más relevante para nuestro estudio, cuyo interés se centra en el aprovechamiento del estilo reflexivo y en el desarrollo del pensamiento crítico, es el de la aplicación de la *atención a la forma* a la enseñanza de gramática. Esta alternativa pretende sustituir el modelo tradicional de la enseñanza de la gramática (presentación → práctica → producción) por otro más productivo. Es decir, el primer paso es captar la atención de los estudiantes hacia la forma lingüística en cuestión (la percepción), para que luego ellos establezcan la conexión entre dicha forma y el significado correspondiente (la interpretación), lo que acelerará el proceso de comprensión. El siguiente paso consistirá en realizar prácticas y refuerzos constantes, para así lograr una producción correcta y automatizada (percepción → interpretación → comprensión → práctica → producción).

Representa una enseñanza que no se limita a dar reglas y usos gramaticales para que los estudiantes los memoricen y los practiquen a través de ejercicios mecánicos, sino que ofrece oportunidades para que piensen por sí mismos acerca de distintas formas

lingüísticas y el significado o matiz que podría conllevar cada una de ellas. Es decir, ayuda a despertar e incrementar su conciencia metalingüística, que conduce a la verdadera comprensión y a la adquisición permanente de dicho contenido.

El marco teórico de la atención a la forma es la *Gramática cognitiva*, para la cual, la gramática es el reflejo de cómo percibimos el mundo. Así, entre varias estructuras disponibles en una lengua, cada individuo opta por la que más se ajusta a su perspectiva y su necesidad comunicativa. En otras palabras, la Gramática cognitiva resalta el carácter simbólico del lenguaje, manifestando el inherente vínculo entre la forma y el significado.

5.2 Ejemplos de actividades

A continuación, se exponen dos ejemplos de actividades que parten de los conceptos de la atención a la forma y al mismo tiempo sirven para estimular el pensamiento crítico de los alumnos. En realidad dichos conceptos son aplicables a todos los niveles como se mostrará a continuación**:** una para el nivel inicial A1 y la otra para el nivel intermedio B2.

El objetivo de la actividad para los alumnos principiantes es enseñar los objetos directos e indirectos. A continuación se expone la secuenciación de la actividad.

(1) Selección de un cuento (http://cuentosparadormir.com/)
(2) Actividad previa para aprender el vocabulario
(3) Audición del cuento
(4) Preguntas de comprensión auditiva
(5) Invención del final del cuento (en parejas o grupos)
(6) Repartición de la transcripción del cuento donde los objetos directos e indirectos están subrayados y marcados en negrita. Se pide a los alumnos que se fijen en ellos y que intenten identificar a qué sustantivo se refiere cada uno.
(7) Puesta en común de las hipótesis antes de proceder al resumen de las formas y usos de los objetos directos e indirectos por parte del profesor.

En cuanto a la actividad para los alumnos que están en la clase de B2, se trata del subjuntivo en las oraciones causales. La actividad se desarrolla de la siguiente manera:

(1) Famosa cita en la que aparece la estructura en cuestión.
Una cosa no es justa porque sea ley, sino que debe ser ley porque es justa"
Montesquieu
(2) Comentarios de los siguientes temas en grupos:
¿Cuál debería ser la función más importante de las leyes?
¿Cómo sería la sociedad tailandesa sin leyes?
¿Es posible una sociedad que no necesite implementar leyes?
(3) Elaboración de una cita siguiendo la misma estructura de la cita: "*un/a .... no es .... porque ..., sino que debe ser .... porque ....".* Se tiene que reflejar algún aspecto de la realidad actual.
(4) Puesta en común de las posibles interpretaciones del uso del subjuntivo en oraciones causales antes de la explicación explícita del profesor.

6. Valoración de los alumnos acerca del *enfoque reflexivo-participativo*

Este apartado pretende mostrar brevemente la valoración global de los estudiantes tailandeses respecto al enfoque reflexivo-participativo que fue desarrollado según las peculiaridades de ellos mismos. Para obtener los resultados más fiables posibles, se divide a los informantes en dos grupos, ambos están en el curso de Español I de la Universidad de Chulalongkorn. Con el primer grupo, el grupo de control, se emplea el método tradicional en la enseñanza de español mientras que al grupo experimental se le aplica el enfoque reflexivo-participativo. Con el fin de que el resultado tenga el carácter objetivo pero al mismo tiempo refleje las opiniones de los informantes, se han recopilado los resultados a través de dos maneras: cuestionario y rendimiento académico.

Al considerar el perfil de los informantes, se detectan unos aspectos que merecen mencionarse: la facultad en la que la mayoría estudia, el conocimiento de otras segundas lenguas aparte del inglés y el conocimiento previo de español. La mayoría del grupo de control -60%- estudia en la Facultad de Letras frente al 36,4% del grupo experimental, con lo cual los del primero tienden a tener mejor aptitud lingüística, más del 80% del grupo del control saben otra segunda lengua además del inglés, lo que supone mayores recursos lingüísticos ya que la mayoría del otro grupo -66,7%- domina solo inglés, y también hay un mayor porcentaje entre los que tienen un previo conocimiento de español antes de empezar el curso (13,9%) en comparación con los del grupo experimental (8,3%). Así se puede resumir que en general los alumnos del grupo de control tienen más posibilidad y facilidad de aprender español, lo que se debe tener en cuenta a la hora de analizar otros datos, sobre todo, el rendimiento académico.

En la siguiente tabla, se presentan las respuestas acerca de lo que más les gusta de la clase de español, numerando las respuestas del máximo al mínimo (1-8). Se obtiene el resultado a través del cálculo de la mediana que es el medio más fiable en este caso.

Ítems	Grupo de control	Grupo experimental
el profesor	2	2
los juegos	5	4
el libro	5	5
la conversación	5	4
trabajar en parejas o grupos	5	6
las explicaciones gramaticales del profesor	3	5
los ejercicios gramaticales	7	5
los materiales audiovisuales	4	3

Tabla 1: Lo que más les gusta de la clase de español

Cuando les preguntamos si tienen mejor o peor actitud hacia español a finales del curso en comparación con la de antes del curso. En el grupo de control, 43% tienen mejor actitud, 7% tienen peor actitud y 50% mantienen su buena actitud. Por otro lado, 55% del grupo experimental tienen mejor actitud y la actitud de otro 45% sigue igual de bien. Es decir, nadie en el grupo experimental contesta que tiene peor actitud. Con respecto a la evaluación global del curso, se refleja el grado de satisfacción (1-6) de los estudiantes sobre cada aspecto de la enseñanza-aprendizaje en la siguiente tabla. El aspecto en el que se debe poner especial interés es el método de enseñanza. Hasta un 91% del grupo experimental contesta a partir del grado 4, lo que se puede interpretar que está contento con el enfoque reflexivo-participativo mientras que en el grupo del control el porcentaje de los que están satisfechos con el método tradicional disminuye al 76,7%, e incluso hay 3,3% que muestra insatisfacción.

Ítems **Grados de satisfacción**		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Contenido	Grupo de control	0	0	3,3	13,3	50	33,3
	Grupo experimental	0	0	0	9	64	27
Método de enseñanza	Grupo de control	0	3,3	20	23	47	6,7
	Grupo experimental	0	0	9	27	27	37
Libro	Grupo de control	0	0	20	23	47	10
	Grupo experimental	0	0	18	37	27	18

Tabla 2: Grado de satisfacción acerca de los distintos aspectos de la enseñanza-aprendizaje

Finalmente, se comparan las medias de las notas obtenidas en las pruebas semanales y los exámenes parcial y final de ambos grupos. En este aspecto no se nota una diferencia significativa entre ambos grupos.

Tipo de pruebas	**Grupo de control**	**Grupo experimental**
Tests semanales	89,9%	87,1%
Examen Parcial	80,7%	84,1%
Examen Final	78,8%	76%

Tabla 3: Rendimiento académico

Los resultados nos demuestran la tendencia positiva de la aplicación del enfoque reflexivo-participativo en clase de ELE, sobre todo en la motivación, la actitud y la autonomía de los alumnos, y al mismo tiempo manifiestan que este nuevo método no perjudica al rendimiento académico de los aprendices.

7. Conclusiones

A través de este estudio se puede reconocer la importancia de la toma en consideración de cómo aprenden nuestros alumnos, es decir, saber cuál es su estilo de aprendizaje predominante, puesto que esto podría conducir a una enseñanza más eficaz y fructífera. En nuestro caso, a través del cuestionario CHAEA hemos podido averiguar que el estilo predominante de los alumnos tailandeses es el reflexivo. Después, hemos intentado elaborar el método de enseñanza que se ajuste al máximo al perfil de los aprendices que pertenecen a este estilo. Las actividades bajo este método, por tanto, tienen el objetivo principal de estimular la reflexión y a la vez el pensamiento crítico de los alumnos. Para ilustrar nuestra idea, la valoración de los alumnos acerca del enfoque reflexivo-participativo, cuyos planteamientos se encajan con los principios orientados al estilo reflexivo, puede confirmar positivamente que estamos en un buen camino.

Referencias Bibliográficas

ALONSO, C. M., GALLEGO, D. J. y HONEY, P. (2002): *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*, Bilbao: Mensajero.

BRIGGS MYERS, I. y MYERS, P. (1980): *Gifts Differing: Understanding Personality Type*, Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

CURRY, L. (1987): *Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometric standards*, Ottawa, Ontario: Canadian College of Health Service Executives.

GRASHA, A. y REICHMAN S. (1975): *Student learning styles questionnaire*, Cincinnati, Oh: University of Cincinnati Faculty Resource Center.

KEEFE, J. W. (1988): *Profiling and utilizing learning style*, Reston, Virginia: NASSP.

KNOWLES, L. (1982): *Teaching and Reading*, London: National Council on Industrial Language Training.

KOLB, D. (1985): *Learning style inventory*, Boston: McBer and Company.

NATIONAL COUNCIL FOR EXCELLENCE IN CRITICAL THINKING (1987): "Defining critical thinking". <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> [Consulta: 14/03/2014]

NÚÑEZ PARÍS, F. (2008): "Memoria y estilos de aprendizaje en la enseñanza del francés como lengua extranjera", *Cauce,* 31, 259-273.

OXFORD, R.L. (1993): *Style Analysis Survey (SAS),* Tuscaloosa: University of Alabama.

SRIVORANART, P. (2011): *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses: condicionantes lingüísticos y culturales*, Tesis Doctoral, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

VILLANUEVA, M.L. y NAVARRO, I. (eds.) (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas: un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Castelló: Universitat Jaume I.

La alteridad como factor afectivo en los manuales de ELE en España. Tres casos concretos: ELE para inmigrantes, ELE para erasmus y ELE sin destinatario específico

Beatriz P. Suárez Rodríguez
Universidade de Vigo

1. Introducción

Sin ninguna duda, y es algo ampliamente aceptado, los factores afectivos influyen, positiva o negativamente, según sea el caso, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Habitualmente, se viene considerando que en las relaciones discente-docente, discente-discente-discente o discente-aula son agentes activos el alumno, el profesor y el contexto del aula y que, como tales, condicionan el clima afectivo del proceso de aprendizaje; sin embargo, no es tan frecuente considerar los manuales de enseñanza como un agente más que influye en la dimensión afectiva del aprehendiente de una lengua no nativa. En nuestro caso, vamos a partir de la interacción alumno – material para valorar en qué medida los textos de enseñanza de ELE incluyen la perspectiva del alumno extranjero, "el otro", y, por tanto, en qué medida la actitud (uno de los principales factores afectivos) del receptor de los textos puede ser de identificación o de distanciamiento; la actitud del aprehendiente ante unos materiales que lo incluyan o lo excluyan puede afectar colateralmente a su motivación (segundo factor afectivo por antonomasia).

El individuo que se instala en un país cuya lengua es no nativa para él se enfrenta al reto de aprenderla y, a veces, desde una posición de extranjero doblemente: extranjero en el país de llegada y extranjero en el sistema/contexto educativo. Si a esto añadimos que, como "el otro", su presencia quizás sea nula en los materiales de aprendizaje, se puede producir una desmotivación provocada por el hecho de que no se identifique con ningún aspecto de su nueva situación, lo que, sin duda, puede afectar a su aprendizaje.

En nuestro trabajo queremos analizar la inclusión/exclusión de la alteridad en los manuales de ELE en España en 3 contextos muy significativos: 1 manual de ELE para inmigrantes, 1 manual de ELE para erasmus y un manual de ELE que no esté concebido, a priori, para un perfil de destinatario concreto, más allá de que sea extranjero. Para este breve estudio, nos vamos a centrar en la observación de algunos marcadores rápidos. Tras el análisis podremos concluir qué manuales incluyen la "perspectiva del otro" y de qué modo lo hacen y cuáles la evitan a la hora de enseñar una LE.

2. Las portadas

Antes siquiera de abrir una manual de ELE, su usuario, como sucede con cualquier libro, tiene un primer contacto, muy decisivo, con el aspecto exterior del *producto.* Sin duda, los editores de la obra son plenamente conscientes de ello y eligen las imágenes las portadas, contraportadas y títulos de cada texto seleccionando los materiales que mejor encajen, a su juicio, con el perfil del *consumidor* al que va destinado el manual.

Así pues, una vez determinado el *target* de un manual de ELE concreto, la imagen mental que los autores y editores tengan de él condicionará fuertemente todo el proceso de diseño y creación del texto, incluyendo, sin duda, su imagen exterior (título y portada). Pero, aunque el destinario final de un manual de ELE es un potencial aprendiz de español, antes de que el libro llegue al estudiante pasa, generalmente, por algún filtro, como suelen ser el docente, un formador o la institución educativa donde se impartan clases de ELE (academias, escuelas, universidades...). Por tanto, la idea que estos intermediarios entre el texto y el lector tengan del alumno que usará el libro también condicionará la selección de una material u otro.

Si, como decía en la introducción, hablamos de un manual de ELE sin *destinario específico*, el perfil del receptor es general y fácil de describir: cualquier estudiante de español como lengua extranjera, con independencia de su edad, su nivel económico, su estatus sociocultural o su país de procedencia / su lengua materna. Si el *destinario* es un alumno *erasmus*, el perfil es muy concreto, pero también muy fácil de definir: alumno de más de 18 años, con un nivel adquisitivo medio-alto, alumno universitario, europeo. Tampoco hay muchas dificultades a la hora de definir a destinarios chinos: alumnos de más de 18 años, de cualquier nivel económico, habitualmente con estudios de algún tipo, procedentes de China o con lengua materna chino (aunque, en este caso, parece que el condicionante más fuerte es la lengua). Si el los *destinatarios* son *inmigrantes* quizás definir el perfil sea complicado y hasta controvertido.

El DRAE, define así inmigrante: "(Del ant. part. act. de inmigrar). 1. adj. Que inmigra. Apl. a pers., u. m. c. s."/ "inmigrar: (Del lat. immigrāre).1. intr. Dicho del natural de un país: Llegar a otro para establecerse en él, especialmente con idea de formar nuevas colonias o domiciliarse en las ya formadas". Así pues, casi cualquier alumno de ELE que venga a España a estudiar podría ser considerado un inmigrante... Pero, habitualmente, no se emplea en la clase de ELE para *Erasmus* un manual que incluya en su título *para inmigrantes;* probablemente tampoco lo usaríamos para impartir curso de ELE a ingenieros de *Citroën*, o al director de la *Agencia europea de pesca y a su esposa,* por poner ejemplos de estudiantes extranjeros a los que he impartido clase...Porque, seguramente, asociamos el término *inmigrante* con este perfil de *destinatario:* individuo, joven o adulto, con nivel económico precario, con muy bajo nivel sociocultural, proveniente del norte de África o de la Europa del Este...

(1) Mosaico de imágenes para ejemplificar la posible idea mental de inmigrante

Veamos cómo los propios manuales seleccionan, ya desde las portadas a sus prototipos de usuarios.

2.1. Portadas de manuales con destinatario específico

(2) Mosaico de imágenes con las portadas de manuales con destinatario específico

Como podemos ver en la imagen (2), hemos seleccionado como manuales con destinatario específico los siguientes: Hablo español. Español para inmigrantes; Encuentros. Español para inmigrantes (A1); Aprendiendo un idioma para trabajar; Destino Erasmus (Curso de Español 1); ¿Sabes? (Curso de español para estudiantes chinos 1)[1].

1. En lo sucesivo, usaremos estas abreviaturas (HE, EN, AI, DE, SA) para referirnos, respectivamente a los títulos: *Hablo español. Español para inmigrantes*; *Encuentros. Español para inmigrantes (A1); Aprendiendo un idioma para trabajar; Destino Erasmus (Curso de Español 1); ¿Sabes? (Curso de español para estudiantes chinos 1)*

En la portada de *HE* nos encontramos con imágenes en formato dibujo, lo que implica que los personajes del libro son ficticios, son ocho personas de razas diferentes (negra, asiática, blanca..), distribuidos por sexos en 5chicos y 3 chicas, se incluye en la contraportada en la esquina superior derecha un recuadro con la imagen del profesor. De estas podríamos deducir que cualquier usuario *joven inmigrante* de cualquier país podría sentirse identificado, incluido ya desde la portada (sin embargo, no será así[2],) y, además, la imagen del profesor implica un contexto de aprendizaje formal, es decir, en el aula. Por el título, se espera un manual enfocado en el aspecto comunicativo de la lengua, en la oralidad.

La portada de *EN* presenta la imagen en formato de fotografía de cuatro caras cortadas por la mitad de 2 chicas y 2 chicos, de razas diferentes que se diferencian por el tono de piel (claro/oscuro), el color de ojos (negros-castaños / azules), el tipo de ojos (redondeado/rasgado), el tipo de pelo (rizado /liso). El hecho de que ahora haya fotografías, es decir, que los personajes del libro sean reales (no ficticios, con sucedía con los dibujos) y anónimos (este rasgo es común) puede dificultar la identificación del lector con alguno de ellos, en el caso de imágenes ficticias, el no tener ningún correlato con la realidad, la identificación puede ser mayor. En este libro, desde la portada y el título sólo se define al usuario como *joven-inmigrante;* tampoco encontramos en el interior ninguna indicación sobre algún tipo de condición especial del alumnado, cosa que sí veíamos en *HE.*

El manual AI es un caso muy particular. En primer lugar, desde el título no parece la palabra *español* en ningún momento, tampoco aparece nada que aluda al tipo de usuario al que está destinado el libro... sólo sabemos que es un libro para aprender un idioma (¿cuál?) que ayudará o facilitará el hecho de conseguir un empleo (¿cualquier empleo?). La portada tampoco resuelve muchas dudas, pues no hay imágenes, tan sólo el símbolo de Cruz Roja que vemos en la esquina inferior derecha ayuda a imaginar qué tipo de aprendiz de español necesita conseguir un empleo y cuenta con la mediación de una organización como la Cruz Roja. Sin duda, ni portada ni título incluyen la perspectiva del alumno, por lo que no favorecerían la identificación de aprendiente con el manual.

El manual *DE* alude desde el título al tipo de usuario al que está enfocado y hace un juego de palabras con el término *destino* ya que es libro *destinado* a estudiantes cuyo *destino* ese curso académico está determinado por su condición de *erasmus*. También se específica en el subtítulo que se trata de un manual para aprender español, lo cual, como estamos viendo, a veces, curiosamente, se obvia. Las imágenes son fotografías de personas reales y anónimas, en su mayoría chicas, que se podrían identificar con estudiantes universitarias españolas o europeas, pero siempre de raza blanca (así que

2. En este caso, el concepto de inmigrante al que está destinado el manual que tienen los autores se refiere a un usuario que: " 1.Se encuentra en la fase de la infancia, la preadolescencia o la adolescencia plena; 2. Padece una situación de inmersión lingüística; 3.Suele estar afectado por una falta de motivación con el país o la lengua de acogida, debido a un distanciamiento psicológico que le produce que le produce cierta ansiedad personal; 4. Con frecuencia, su asistencia al centro escolar refleja una falta de continuidad o una incorporación distinta o intermitente al curso que le corresponde; 5. Se define por su heterogeneidad en cuanto a: a- su nivel de formación previa, b- su distinta procedencia (nacionalidad, lengua, cultura, religión), c- su variados estilos de aprendizaje, d- las diferentes situaciones jurídicas y laborales de sus progenitores, e- su distinto nivel de dominio del español, f- sus diferentes planes de futuro y expectativas reales, g- y, por último, sus dificultades económicas. Parece obvio, incluso con este somero análisis, que la situación concreta que define a este tipo de alumnado, merece una atención educativa especial por parte de todos" (Lucena Soto 2006:7-8)

los alumnos europeos de otras razas no se verían reflejados) mezcladas con imágenes de personas que representarían algunos aspectos de la cultura española (los *castellers,* de Cataluña; el baile flamenco, de Andalucía...), además de imágenes de monumentos o paisajes también representativos de diversos lugares de España (como la imagen central de fondo, muestra de los mosaicos típicos de Gaudí). En resumen, la portada de este manual hace más referencia a lo que el alumno *erasmus* va a encontrar en España y menos al propio estudiante.

Es muy clara la intención del manual *SA* de integrar la perspectiva del alumno para que se identifique al máximo con el material de aprendizaje. Los colores de la portada son el amarillo y el rojo, *casualmente* los mismos que los de la bandera China y la bandera española; así, esta elección ya tiende puentes entre las dos culturas y suponen una integración o inclusión de lo chino en lo español y viceversa. El subtítulo, *curso de español para estudiantes chinos,* especifica qué idioma se enseña, el país de los receptores y, muy importante, su condición de estudiantes. En las imágenes de la portada, vemos la fotografía de un aula (de instituto o universidad, desde luego no de alumnado infantil) con estudiantes chinos, chicos y chicas; en la contraportada, la fotografía es de una chica china y chica negra, es decir, aquí se incluye la perspectiva de otros, no sólo del alumno. Es interesante destacar que tanto en la portada como en la contraportada parecen de fondo caracteres chinos; además, también la contraportada podemos leer: "manual concebido específicamente para hablantes de chino". En este caso, el interés del autor es dejar claro que el alumno chino, estudiante joven, en un contexto educativo formal, encontrará en este texto un material creado especialmente para él.

2.2. Portadas de manuales sin destinatario específico

(3) Mosaico de imágenes con las portadas de manuales *sin destinatario específico*

En el caso de los manuales *sin destinatario específico,* como los que aquí analizamos, *Nos vemos* y *En acción*[3]*,* no interesa mostrar una portadas que aludan a un usuario determinado, muy al contrario, cuanto más amplio y general, mejor, cuanto más inespecífico mayor número de personas se incluirían como receptores ideales del material. Así, en el caso de NV, tenemos que ver la contraportada para identificar que estamos ante un curso de *español para jóvenes y adultos*, ya que el título de la portada no informa en absoluto sobre el tipo de libro ante el que nos encontramos. En cuanto a la portada, no hay imágenes de personas que podrían reducir el espectro de receptores a los que se

3. En lo sucesivo *NV* y *EA*, respectivamente.

dirige el texto, sino una fotografía de una zona monumental típica de España, la Plaza de España de Sevilla. La única condición que debe tener el estudiante que se acerque a este manual es la de ser *joven adulto*, es decir, es un libro de enseñanza de español no destinado a niños, por lo demás, sería adecuado para cualquier no nativo.

El manual *EA* alude a sus destinatarios desde el subtítulo, *curso de español*, y añade la característica principal del material, su metodología o *enfoque orientado a la acción.* De las imágenes, fotografías de chicas y dos chicos, jóvenes adultos, pues, se deduce la edad del usuario ideal del libro: cualquier no nativo que no se un niño. Aunque las fotografías son pequeñas y en blanco y negro, se aprecia claramente que las personas retratadas son todas blancas; este hecho, aparentemente poco relevante, podría producir un efecto distanciador en todo loas aprendientes no blancos que se acercaran al texto. En cuanto a la referencia al enfoque del manual, es una característica más relevante quizás para el docente que lo vaya a seleccionar como material para su clase que para el propio alumno.

3. Contexto del aula / primera unidad[4]

Un estudiante de una LE, con frecuencia, es un extranjero o inmigrante, en el sentido de individuo que está desplazado fuera de su lugar de origen, y, añadido esto, es también inmigrante en el contexto del aula. Así, podemos decir que el alumno de español como lengua no nativa es, no poca veces, *doblemente inmigrante*, una por su condición de haber salido de su país de origen y otra por estar envuelto en una situación de aprendizaje que le puede resultar completamente ajena.

En el caso de la enseñanza de ELE a inmigrantes, ya vimos como son los manuales los que, en mayor o menor medida, sugieren que el alumno tiene una nivel sociocultural bajo, es posible incluso que sea analfabeto. En cualquier caso, parece lógico que la primera unidad de estos manuales, al menos en los niveles iniciales, que son los que estamos analizando, se destinen a introducir al alumno en el contexto del aula, lugar en el que se iniciará la situación de aprendizaje formal de la nueva lengua. Pero, aunque el otro tipo de destinatarios se asume como aprendices que ya tienen un nivel sociocultural medio-alto y que, por tanto, están familiarizados con el mundo del aula, ahora se hayan en un entorno nuevo, no por desconocido, sino por diferente (pensemos en las diferencias entre el tipo de alumnado chino, más habituado a un aprendizaje de corte gramatical de las lenguas, y el europeo, con una tradición más comunicativa), y, no olvidemos tampoco, que independientemente del perfil del alumno, es el aula el lugar donde se van a *relacionar* con el manual, básicamente, por tanto parecería lógico que la primera unidad de cada uno de los materiales que estamos analizando le destinara su primera unidad a tender puentes entre el alumno y el espacio del aula...

A continuación, veremos cuál es la realidad en los materiales que estamos observando.

4. En la exposición de esta comunicación en el congreso de ASELE, se abordaron además los temas: *Gente, presencia del alumno; visiones prototípicas: profesiones y países; interculturalidad*. Por razones de espacio, no pueden desarrollarse aquí, pero esperamos incluirlas en un futuro artículo.

3.1. Manuales con destinatario específico: inmigrantes

(4) Mosaico unidad 1 *con destinatario específico: inmigrantes*

Vemos aquí que el manual *HE*, destina su primera unidad a la presentación de su personaje principal, Amina, una niña proveniente de Marruecos que ahora reside en España. Del dibujo en blanco y negro, deducimos que Amina está rodeada de sus familiares, por la proximidad espacial entre personajes, incluso porque Amina establece contacto físico con algunos; podemos ver que la imagen muestra 3 generaciones, abuelos, padres, hijos, y que Amina formaría parte de la última. Finalmente, el dibujo muestra a los personajes ataviados con indumentaria típica (las mujeres con pañuelo y vestidos hasta los pies, a diferencia de las niñas que llevan pantalones y el pelo descubierto) realizando la familiar acción de tomar el té. Así, la unidad 1 parece más centrada en el alumno y la vida familiar... pero en un alumno muy concreto debido a las connotaciones, culturales, religiosas y sociales, que implica la procedencia de Amina. En este manual, las referencial al aula llegan en la unidad 6 de un total de 10, titulada *Yo me siento en el aula detrás de Andrei y a la derecha de Laura.* A nuestro juicio, el lugar que la unidad o lección destinada al aula ocupada en este manual no se ajusta a las necesidades del alumno y debería ocupar una situación más privilegiada[5].

La primera unidad del material *AI* se titula *En los servicios integrados de empleo*[6] y claramente contextualiza al potencial usuario del manual en el ámbito de la búsqueda de empleo, lo cual encaja plenamente con el perfil de aprendiz que quiere aprender español para lograr un trabajo que ya indica el título de la obra. Lo más relevante de este manual es que no se dedica ninguna lección al contexto del aula; es decir, que el destinatario de este material, sin duda, es una persona que busca trabajo, pero también es un estudiante, alguien que necesita imperiosamente aprender español, ya que de esto depende en buena medida que vaya a lograr un empleo o no, sin embargo, la condición de alumno del destinatario del manual, simplemente, no aparece[7].

5. A esto habrá que añadir que el léxico de la unidad es muy poco específico, es decir, que a penas se refiere al ámbito del aula. Así, podemos resumir que *clase* es el único vocablo de este tipo, frente a otros vocablos que sí están presentes y no guardan ninguna relación con el tema: *coche, gorra, camiseta*... (Lucena Soto 2006: 54)

6. El título completo aparece en la segunda página de la unidad.

7. En este caso, el alumno puede completar su formación conociendo léxico del tipo: *inmigrante, desempleo, curriculum vitae, sindicato, palet, andamio, pinche, alzheimer, desatascador, comanda, charcutería*...Pero sin haber visto léxico como tiza, *lápiz, libro, alumno, profesor*...En este manual, cuando aluden a la persona que enseña español, hablan de *formador* nunca de *profesor*... Otro aspecto relevante es que 12 lecciones, cuestiones relacionadas con el ámbito personal del alumno, como *En la casa*, no se abordan hasta la lección 7; y los aspectos de la vida cotidiana, a parte del trabajo, sólo aparecen en la lección *12 En el súper*. Por supuesto, no hay lecciones destinadas a la familia. En este manual, se ha olvidado la dimensión familiar y personal del alumno lo cual nos parece que dificulta la identificación del aprendiente con el material y que puede incluso llevar a un distanciamiento afectivo tanto con el texto, como con el proceso de aprendizaje.

En el caso del manual *EN* podemos ver que la primera unidad se destina al tema de *La llegada;* en esta lección parecen contenidos propios de una situación de un individuo en un país nuevo, como las fórmulas de saludo y despedida, y este lugar de inicio del manual es apropiado para el tema. Lo curioso es que no hay ninguna unidad destinada al mundo del aula y tan sólo en la unidad 2, *Perdone me da un impreso* aparecen tangencialmente objetos y léxico del aula, tales como *papelera, fotocopia, bolígrafo, lápiz, papel, silla y mesa*[8] (pág18).

3.2. Manuales con destinatario específico: estudiantes erasmus y chinos

El manual *DE* aborda en su primera unidad el tema de *las rutinas y costumbres* y el subtema del *shock cultural;* como imagen de apertura, encontramos la fotografía a color e una joven bebiendo de una taza[9]. No cabe ninguna duda de que es buena idea abrir un manual tratando una cuestión de gran interés para el alumno y que le va a acompañar durante su proceso de adaptación al nuevo entorno como son las diferencias culturales de todo tipo. Nos parece muy adecuado este modo de iniciar el libro que, por supuesto, favorece la identificación del usuario con el material y, por extensión. Con su entorno más inmediato. El aspecto negativo de este manual es que no incluye ninguna lección que hable sobre el mundo dela aula; es cierto que los erasmus son usuarios que ya dominan ese contexto, pero sólo en sus países, no en el extranjero y en otra lengua. Este material, no tiene contenidos léxicos que ayuden al alumno a relacionarse ene l aula con sus compañeros, el profesor, el entorno y el propio libro ya que acrece de términos como: *pizarra, examen, notas, pagina, papelera...*

La situación con el manual *SA,* destinado exclusivamente a alumnos chinos, varía en relación con los anteriores. En este caso, la primera unidad se titula ¡Hola!, *¿cómo te llamas,* Pero se subtitula *El primer día de una clase de español*, así se integran las cuestiones básicas del tipo *saludos*, *presentaciones,* con el contexto del aula desde el primer momento. La imágenes muestran un grupo de libros, como encabezamiento, y escenas en una escuela de idiomas, lo cual refuerza la idea de contextualizar al alumno en el aula; pero, además, en este manual sí hay una unidad destinada específicamente al ámbito del aula: la unidad 2 ¿Eres estudiante? Como vemos, el manual aludía desde la portada a un perfil de usuario, *estudiante,* que se refuerza desde la primera página.

3.3. Manuales sin destinatario específico

El manual *Nos vemos,* titula su primera unidad con el epígrafe *viaje al español* y presenta como apertura una fotografía a color de las ruinas de Machu Pichu. De esta manera, el libro ya indica que se va a abordar el estudio del español desde una perspectiva inclusiva, introduciendo elementos de diferentes países de habla hispana. En esta unidad inicial se ofrecen también léxico y expresiones relacionadas con los saludos,

8. De nuevo, estamos ante un manual en el que la inclusión de la dimensión personal y familiar del alumno se pospone, ya que de 10 unidades, *la familia es lo primero* ocupa el lugar 5 y *la casa* el 7, por detrás de: La llegada (1); Perdone, me da un impreso (2); ¿A qué te dedicas? (3); *Vamos en los medios de transporte* (4); *¿Qué comemos hoy? (6);* y sólo antes de: *En la ciudad* (8); ¿qué has hecho? (9) y *Vamos a hacer planes por España* (10). Nos parece significativo la poca atención prestada al aula y al ámbito personal y familiar del alumno en manual de nivel A1.
9. Por razones de espacio, no podemos incluir más imágenes.

las presentaciones... En este caso, tampoco hay ninguna unidad concreta que aluda al ámbito del aula.

En acción, aunque no lo indica en la portada, es claramente un manual para jóvenes estudiantes, posiblemente universitarios. La primera unidad se titula *Aprendemos español* y ofrece imágenes en color y en blanco y negro que muestran escenas de jóvenes en diferentes situaciones en un aula. Desde el primer momento se combinan las experiencias de *saludarse*, *presentarse*, *conocerse*, con el ámbito concreto del aula. A nuestro juicio, es el tipo de unidad que debería aparecer en todos los materiales de enseñanza de ELE, especialmente en los niveles iniciales.

4. Conclusiones

A nuestro juicio, la relación que se establece entre un usuario, un alumno, y un manual de ELE debe favorecer que se genere un vínculo afectivo, puesto que esta circunstancia contribuirá a mejorar el proceso de aprendizaje de la lengua. Para que tal vínculo se genere, el manual debe incluir la perspectiva del otro desde el primer momento, es decir, desde la propia portada y debe mantener la incorporación de elementos de identificación del lector con el material a lo largo de toda la obra.

Los manuales con un destinario nada específico, optan por distanciarse del alumno. No incluyen al destinatario dentro del manual porque seleccionar a unos en detrimentos de otros podría restar futuros compradores... Así, cuanto más indeterminado sea todo, más libros se pueden vender. Algunos manuales para inmigrantes pecan de todo lo contario y excluyen a usuarios extranjeros con buen nivel cultural y económico; ser demasiado específico puede conllevar que se olvide la dimensión personal y familiar del alumno y se lo conciba solo como un individuo en búsqueda de emplea, dejando de lado incluso el ámbito del aula. El término medio, lo podríamos encontrar en el manual En *Acción* que combina en su primera lección aspectos del ámbito personal del alumno con aspectos del aula.

En este trabajo, no pretendemos juzgar la labor de los autores de los diferentes manuales, sino incidir en la importancia de incluir al otro, con la visión que cada uno tenga de ese otro, en los manuales desde el primer momento; además, como contrapunto, debemos ser conscientes de que la selección de un tipo de usuario concreto, puede favorecer o dificultar la identificación del alumno con el material de estudio y puede llevarlo a mejorar o a dificultar el proceso de integración del alumno en su contexto de aprendizaje de la L2.

Referencias Bibliográficas

ALARCÓN PÉREZ, C. y CALVO RODRÍGUEZ, M. (2005): *Encuentros: Español para inmigrantes*, Alcalá de Henares: UAH.

CRUZ ROJA (2002): *Aprendiendo un idioma para trabajar,* Madrid: Santillana Formación S. L.

GONZÁLEZ, M., MARTÍN, F., MOLINA, I., RODRIGO, C. y VERDÍA, E., (coordinadora) (2010): *En acción. Curso de español con enfoque orientado a la acción,* EnClaveELE. <http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=33,80171&_dad=portal30&_schema=PORTAL30> [Consulta: 5/2014]

LLORET IVORRA, E. M., RIBAS, R., WIENER, B., GÖRRISSEN, M., HÄUPLET-BARCELÓ, M. y PÉREZ CAÑIZARES, P., (2010): ¡Nos vemos! Curso de español para jóvenes y adultos, Difusión.

LÓPEZ RIPOLL, S. y MIÑANO LÓPEZ, J., (coord.) (2009): *Destino erasmus*, Madrid: Universitat Barcelona- SGEL.

LUCENA SOTO, R. (2006): *Hablo Español. Español para inmigrantes,* Sevilla: Algaida.

Consideraciones previas del análisis de necesidades en EFE para el alumnado de ingeniería

Marcelo Tano
Profesor titular de ELE en la Escuela Nacional de Ingeniería de Metz (ENIM)
Presidente del Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad (GERES)
Doctorando en la Universidad de París Oeste (ED 138 - EA 369 - CRIIA - REDESC)
(tano@enim.fr)

1. Introducción y consideraciones teóricas

Hoy más que nunca, nuestros estudiantes tienen el deseo de aprender idiomas para una utilidad inmediata. Estas dos nociones de utilidad et inmediatez se convierten en una prioridad para los adultos que decidan estudiar lenguas extranjeras (LE) desde una perspectiva práctica de uso concreto de las mismas. Esta demanda educativa tiene una consecuencia lógica en la organización de los cursos de LE académica o profesional que exigen estudios detallados de necesidades del alumnado. La enseñanza de la lengua española, al amparo de una corriente de pensamiento imperante centrada en la eficacia de toda iniciativa programática, no escapa a estos requerimientos, sobre todo en el caso de tratarse de una Lengua para Fines Específicos (LFE). Así, el respeto a la individualidad de los estudiantes constituye el eje de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el AN es el punto de partida para articular cualquier programa de LE en base a las necesidades reales de sus destinatarios.

Esta labor no está exenta de dificultades, primeramente porque las necesidades van cambiando durante el mismo aprendizaje y, luego, porque los sistemas de enseñanza tienden a ser permanentemente revisados. Además, cabe preguntarse hasta qué punto las necesidades observadas por los profesores son realmente las que los estudiantes expresan. A pesar de estos escollos, es conveniente intentar definir al menos lo que se puede incluir dentro del concepto de AN. Nos avocaremos a ello en el siguiente apartado.

1.1. Definición del AN

El *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC 2014), define el AN de la siguiente manera:

> [El AN] es una actividad del desarrollo del currículo, mediante la cual se relaciona la definición de objetivos con la selección de los contenidos de un programa. El concepto se refiere a las necesidades de aprendizaje y se entiende como el desfase existente entre el estado actual de conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del mismo.

El glosario de la parrilla interactiva EPG[1] define el AN como un "procedimiento con el cual se identifican las posibles necesidades de los aprendientes en la lengua meta

1. El EPG (European Profiling Grid) es un proyecto europeo que trata de establecer el perfil del profesor de idiomas. Consultable siguiendo este enlace: http://egrid.epg-project.eu/es

para adaptar la enseñanza a esos contextos concretos." Por otra parte, algunos investigadores prefieren el término *demanda* para referirse a las necesidades. Es el caso de GÓMEZ DE ENTERRÍA (2009: 67) que valora dos clases de demandas, una estándar y otra con objetivos precisos:

> La primera es la demanda de formación más frecuente que, por lo general se identifica con las expectativas de aprendizaje de los alumnos de español con fines profesionales [...]. Sin embargo, junto a ésta también está la demanda de necesidades puntuales [...] de cursos diseñados 'a la carta' que responden generalmente a las necesidades de formación planteadas por las empresas o por grupos de aprendices con necesidades concretas de comunicación en la lengua de especialidad.

En el estudio realizado al respecto por GARCÍA ROMEU (2006: 32), se establece que:

> [El AN] identificará los diferentes tipos de necesidades que caracterizan a los estudiantes y permitirá adecuar al grupo y a cada aprendiente los objetivos, contenidos, procedimientos metodológicos, materiales, actividades y procedimientos de evaluación que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, CASTELLANOS VEGA (2010: 24) llama a atención sobre el hecho de que, desde hace unos años, el AN:

> [...] es un concepto que se extiende, no ya sólo a los objetivos y contenidos, sino también a los métodos que se desean seguir, a los recursos y medios que se desean utilizar, a los sistemas de evaluación, a las capacidades y aptitudes de los alumnos, a sus experiencias vividas anteriormente en el proceso de aprendizaje de lenguas, a las características de su personalidad, a sus estilos de aprendizaje, *etc*.

2. El AN en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de EFE

El AN es el punto de partida para la organización de cualquier proceso didáctico relacionado con la enseñanza de la Lengua Común (LC) o de la Lengua de Especialidad (LESP). Para esta última, el AN cobra una particular importancia porque la enseñanza de la lengua obedece a atenciones de uso en contextos profesionales y académicos que van a determinar el enfoque que se dará a dicha enseñanza.

En el caso de la enseñanza para la comunicación en un ámbito determinado, AGUIRRE BELTRÁN (2012: 95) nos aclara que "[...] una vez que se ha establecido con la mayor precisión posible para qué se necesita la lengua (meta), se diseña el curso a medida." Esta autora nos recuerda además (2012: 96) que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de EFE se pueden distinguir tres etapas: información, decisión y concreción. En el presente trabajo, nos centraremos en la etapa de información por tratarse de una fase inicial del proceso didáctico durante la cual se realiza el AN.

2.1. El AN como etapa inicial de concepción de un programa de EFE

Programar correctamente un curso de EFE requiere pasar por esa fase imprescindible que es la del AN. Como bien lo indica SABATER (2000: 190), este análisis es una de las características más relevantes de la materia que enseñamos:

> Si admitimos que lo que distingue el Español General del Español para Uso Específico, es, por una parte, la existencia de unas necesidades determinadas por parte del que las aprende y, por otra, que el alumno sabe y es consciente de que las tiene, lógicamente el paso previo a cualquier diseño de un curso de EFE o de EUP[2] consiste en hacer un análisis de las necesidades que pueden tener los futuros alumnos que formen parte de nuestra enseñanza.

El AN es, por tanto, la primera etapa del proceso didáctico de elaboración de un programa de EFE. Una vez realizado este análisis, el docente dispondrá de un corpus donde habrá suficiente información sobre el perfil de sus estudiantes. Estos datos permitirán construir un programa por niveles delimitando situaciones de comunicación y destrezas a desarrollar. Asimismo, el profesor sabrá qué textos y qué géneros discursivos serán los más propicios para proponer un programa adaptado a las necesidades reales del estudiantado.

2.2. El AN como paso obligado del currículo centrado en el alumno

El *currículo centrado en el alumno* es una propuesta que atiende a la evolución de las teorías curriculares de las últimas tres décadas. De forma progresiva, este tipo de currículo se ha impuesto como un requisito para la programación de las LESP. La centralización de los programas en los alumnos implica que el docente esté permanentemente abierto para aceptar y analizar las necesidades reales y cambiantes de sus estudiantes. Esto comporta orientar la práctica docente hacia a los procesos, es decir, hacia la interacción dinámica que se establece entre los cinco componentes del currículo que son los objetivos, los contenidos, la metodología, los recursos y evaluación.

En los enfoques centrados en el análisis de la lengua, cada uno de los componentes del currículo se aborda en fases sucesivas, y no se pasa a la siguiente sin haber cerrado previamente la anterior. Por tal razón, en oposición a estos *currículos lineales y cerrados*, confeccionados unilateralmente por el docente como experto principal de la materia, los *currículos centrados en el alumno* son procesuales y negociables. Si admitimos estos lineamientos, también tenemos que aceptar que el currículo permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser modificado en caso de necesidad porque el proceso dinámico de aprendizaje así lo indica. De estos fundamentos se derivan consecuencias de gran alcance en la concepción de las funciones de profesores y alumnos (CVC 2014):

> [Los alumnos] se ven implicados en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos y metodología; los profesores, por su parte, asumen un papel central en el desarrollo del currículo, puesto que gran parte de las consultas, decisiones y actividades de planificación tienen lugar durante el desarrollo del currículo. Estas consultas se conocen técni-

2. Español para Uso Profesional.

camente con el nombre de análisis de necesidades, procedimiento mediante el cual se reconoce el estado actual de los alumnos en relación con los objetivos.

Un *enfoque de enseñanza centrado en el proceso* incluye entonces el AN de los alumnos. Si bien es cierto que este AN generará un programa a desarrollar, este enfoque no se basa únicamente en una selección previa de contenidos al comienzo del curso (lo que sí hace el *enfoque centrado en el producto*) ya que los objetivos, según las necesidades, pueden ir cambiando durante un curso a través de una negociación entre profesor y alumnos.

2.3. El AN como herramienta de ayuda a la toma de decisiones

El AN es un proceso complejo que da indicios no solo del uso que el alumno hará de la lengua sino también de cómo la aprenderá y cuál será su motivación al aprenderla. El profesor, en tanto diseñador de cursos, se valdrá del AN para tomar una serie de decisiones que pautarán sus clases. A este respecto, compartimos las observaciones de LLORIÁN (1997: 530) cuando dice que:

> La toma de decisiones a partir de la interpretación de los datos obtenidos [...] irá desde la selección y secuencia de actividades, los agrupamientos en el aula, las áreas que precisan de mayor o menor atención, la incidencia en unas u otras destrezas, la necesidad de desarrollar determinadas estrategias, un mayor o menor número de actividades de adaptación, integración en el grupo, etc.

2.4. El AN como instrumento de ajuste de las variables que inciden en la enseñanza-aprendizaje de EFE

Ningún currículo estaría centrado en el alumno sin considerar los factores personales que inciden en el proceso de aprendizaje del idioma. El *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC 2014) define de la siguiente manera los factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de LE: "Son factores de aprendizaje todas aquellas circunstancias (variables) que, en mayor o menor medida, condicionan el proceso de aprendizaje de la LE, favoreciéndolo o dificultándolo".

Existen básicamente tres variables condicionantes que no operan por separado sino que interactúan y que deben tomarse en cuenta a la hora de diseñar un AN completo de la situación. La primera variable es el *alumno* como factor determinante a través de su motivación, su interés por el idioma, su comportamiento en grupo, su atención en clase, su personalidad. También conviene contemplar los estilos de aprendizaje como uno de los factores susceptibles a ser medidos ya que, conociendo la manera en la que el alumno asimila conocimientos y desarrolla destrezas, el profesor podrá saber cuál es el *modus operandi* de cada uno de los aprendientes para luego proponer actividades más adaptadas.

Mucho de lo que pasa en el aula es obra, causa o consecuencia del accionar docente. El *profesor* es, por consiguiente, la otra variable de peso en el tándem docente-aprendiente. Cuando analizamos esta variable, es oportuno destacar: la actitud del profesor frente a la lengua y el grupo meta, el estilo de enseñanza, el conocimiento del idioma,

la edad, la experiencia docente en LE/LESP, la formación didáctica, la motivación por enseñar y, evidentemente, la personalidad.

El *centro docente* donde se imparte la enseñanza del idioma es también una variable de peso. Ciertos factores institucionales tienen una influencia decisiva en el aprendizaje, entre los cuales podemos citar: la coyuntura político educativa que incita o no al estudio del español, el currículo oficial del establecimiento que incluye el español como lengua obligatoria o facultativa, el equipamiento del aula, la libertad del profesor y de los alumnos para tomar decisiones, la cantidad de alumnos por clase y por profesor, los recursos bibliográficos disponibles.

3. Determinación de los elementos constitutivos del AN para un curso de EFE

Siguiendo la propuesta de AGUIRRE BELTRÁN (2012: 98), retendremos los cinco elementos básicos que deben ser evaluados en un AN y que desarrollamos a continuación.

3.1. Los objetivos

Nadie duda de que un curso de EFE tiene unos objetivos particulares. GÓMEZ MOLINA (2003: 83) puntualiza que

> [...] un curso de estas características debe basarse en un análisis de necesidades que permita especificar de forma certera qué es lo que los aprendices desean hacer mediante el español, ya que se asume con frecuencia que los estudiantes no son principiantes, sino que han estudiado español general durante algún tiempo y que estos cursos deben contemplar contenidos y terminologías especiales.

En este tipo de curso, los *objetivos* son uno de los componentes esenciales de un programa de enseñanza. El *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC 2014) nos aclara que los objetivos "se refieren a aquello para lo que se establece el programa, lo que se pretende lograr, y se distinguen de los contenidos que hay que asimilar para alcanzarlos". Estas consideraciones hacen que el diseño curricular en la enseñanza-aprendizaje de LESP suponga, en realidad, trabajar con tres tipos de objetivos: los generales (metas globales), los terminales (razones últimas del currículo) y los específicos (fines concretos). En su apartado 6.1.4., el MCER (CONSEJO DE EUROPA 2002: 133) nos recuerda que los objetivos de enseñanza-aprendizaje pueden concebirse en función:

- Del desarrollo de las competencias generales de los alumnos relacionadas con el conocimiento, las destrezas y las actitudes.

- De la extensión de la competencia comunicativa: componente lingüístico, pragmático y sociolingüístico.

- De la actuación en actividades específicas de la lengua como la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación.

- De una operación funcional óptima en un ámbito dado, que pude ser personal, público, académico o profesional.

- Del cumplimiento de una tarea, de forma que los objetivos tienen relación con la utilización misma de la lengua.

3.2. El programa

El *programa* es la descripción de los contenidos de un curso y el orden en el que se van a presentar dichos contenidos. Es, en suma, la planificación de lo que se va a enseñar en un determinado período de tiempo. Nos dice el *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC 2014) que:

> Un buen programa proporciona una orientación para el trabajo de profesores y alumnos, ofreciendo un conjunto ordenado de conocimientos y destrezas sobre los que trabajarán y sentando las bases sobre las cuales se podrá evaluar el progreso de los alumnos.

En didáctica de LE y particularmente en LFE, es habitual, al menos desde una perspectiva teórica, distinguir entre *programas orientados al producto* y *programas orientados al proceso*. Para AGUIRRE BELTRÁN (2012: 99), "un programa orientado producto hace hincapié en los conocimientos lingüísticos y en las capacidades que los estudiantes deberían alcanzar como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje".

Dicho resultado vendría a ser el producto final que se obtiene después de haber aplicado un programa que es esencialmente cerrado y no modificable. En oposición a este *programa orientado al producto*, el *programa orientado al proceso* (AGUIRRE BELTRÁN 2012: 99) "[...] Tiene por objetivo generar una dinámica de comunicación e implica a los alumnos en el diseño de la misma. Es decir, todo lo que sucede en el aula es materia de negociación con los alumnos". Cuando el público meta está constituido por futuros profesionales que tienen como objetivo último adquirir competencias para una mejor inserción laboral, es innegable que el *programa orientado al proceso* permite planificar actividades en forma discutida y negociada con los estudiantes.

En realidad, los dos tipos de programa son complementarios en un curso de EFE que pretenda alcanzar destrezas comunicativas (conciencia del producto) al mismo tiempo que desarrolle el grado de autonomía de los aprendientes (conciencia del proceso). La enseñanza basada en procesos mantiene los objetivos de la enseñanza centrada en los productos a los que agrega entonces los procesos como eje vertebrador de un programa de estudio. Queda claro que el *enfoque basado en el proceso* coincide con el interés de efectuar un AN del alumno y de centrar en él la enseñanza desarrollando su autonomía.

3.3. El enfoque metodológico

En el caso de un aprendizaje formal, el enfoque didáctico empelado condiciona en gran medida el margen de actuación de los aprendientes. En palabras de AGUIRRE BELTRÁN (2012: 99), el enfoque metodológico no es otra cosa que "la aplicación co-

herente de un conjunto de procedimientos ordenados con los que se pretende alcanzar los objetivos". Dicho enfoque dependerá básicamente de la especialidad de los alumnos, de la naturaleza de la práctica lingüística y de los conocimientos previos.

Desde una perspectiva meramente teórica, nos parece inapropiada cualquier tentativa de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de EFE que no se sustente en estos dos enfoques:

- El *enfoque comunicativo o enseñanza comunicativa de la lengua*. Esta metodología recomienda los juegos de rol y las simulaciones, o sea, actividades basadas en acciones ficticias.

- El *enfoque accional o perspectiva orientada a la acción*. Esta metodología exalta la enseñanza-aprendizaje de la lengua a través de proyectos, o sea, de actividades basadas en acciones reales a partir de tareas que desarrollan las destrezas necesarias para la realización del proyecto.

3.4. Los recursos didácticos

Siguiendo las explicaciones del *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC 2014), los materiales curriculares

> [...] Son recursos de distinto tipo [...] que se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje. Constituyen un componente más del currículo, por lo que se requiere que mantengan una coherencia con el resto de elementos curriculares, esto es, con los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza-aprendizaje.

Los *materiales* que mejor se adaptan a un curso de EFE reúnen al menos dos condiciones: están estrechamente vinculados al ámbito profesional y son auténticos (o se basan en un cierto grado de autenticidad). Desde el punto de vista del soporte, puede tratarse de documentos impresos o digitales seleccionados por su grado de adecuación con los objetivos del curso como, por ejemplo: reportajes radiofónicos, entrevistas televisivas, documentales, trozos de películas, anuncios clasificados, cartas de solicitud, contratos de trabajo, artículos periodísticos, reglamentaciones, fichas técnicas, publicidades, etc.

Los *recursos didácticos* se conciben en función de los objetivos de aprendizaje y de los procesos mentales que se quieren fortalecer. Su elaboración o su selección deben responder a varios requisitos[3]: el ajuste al contexto de aprendizaje, el equilibrio en el tratamiento de los distintos contenidos del currículo; el impulso de la autonomía del aprendiente; la adaptabilidad a la multiplicidad de acontecimientos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la adaptación a la diversidad de los aprendientes; la autenticidad de las muestras de lengua y de las actividades comunicativas; la claridad en la formulación de las instrucciones; la coherencia con el proyecto de formación; la contextualización por referencia a una situación de comunicación; la gradación didáctica del material a lo largo del proceso, sin olvidar la significatividad para los aprendientes.

3. Adaptado de : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/materialescurriculares.htm

3.5. La evaluación

Basándonos en la definición dada en el *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC 2014), entendemos por evaluación:

> [...] La acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión. No obstante, hay tantas definiciones de evaluación como concepciones de la misma. Las diferencias estriban en qué información se recoge y juzga; quién, cómo, cuándo y para qué la recoge y juzga y, en consecuencia, qué tipo de decisión se toma.

La *evaluación* es una actividad estrechamente relacionada con el AN ya que, como elemento constitutivo de todo programa orientado al producto/proceso, se mantiene a lo largo de todo el curso de EFE bajo tres principales formas:

- La *evaluación diagnóstica* para saber el punto de partida de los estudiantes.

- La *evaluación formativa* para controlar de manera continua el estado de asimilación de conocimientos y destrezas.

- La *evaluación sumativa*, final o certificativa, para verificar hasta qué punto se han logrado os objetivos.

4. Los instrumentos para la recogida de datos destinados al AN

Siguiendo las recomendaciones de Velázquez-Bellot (2004: 3), el AN debe ser selectivo, situacional, cualitativo, cuantitativo y didactizable. Para lograr esto, esta operación prospectiva debe realizarse gracias algunos instrumentos, unos más accesibles que otros pero todos muy útiles a la hora de recabar información fidedigna sobre lo que necesitan nuestros alumnos. Estos instrumentos para analizar las necesidades lingüísticas (relacionadas con el funcionamiento del idioma) y de comunicación (relacionadas con lo que el alumno debe o quiere hacer con la lengua) son numerosos y permiten obtener datos muy variados.

Es cierto que el docente puede basarse en necesidades constatadas gracias a su intuición y su sentido común o, mejor aún, mediante su reflexión y su experiencia. Pero nada podrá tender más hacia la objetividad que el uso de instrumentos metodológicos que permitan identificar datos mensurables y cuantificables y que garanticen la justificada oportunidad de cualquier programa. Entre los instrumentos más usados figuran los siguientes:

a) Herramientas para obtener información a través de los propios alumnos: sondeo del grupo-clase, entrevista personalizada y prueba de nivel.

b) Herramientas para obtener información a través de fuentes varias: fichas de observación de clases para el profesor, entrevistas con otros docentes, entrevistas

con profesionales, anuncios de trabajo, documentos auténticos, manuales, publicaciones existentes sobre la profesión y análisis del discurso en situación real de trabajo.

5. Análisis de necesidades para alumnos de ingenierías

Las consideraciones teóricas desarrolladas en los anteriores apartados han sido utilizadas para efectuar un AN circunscrito a estudiantes de ingeniería de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto año de la Escuela Nacional de Ingenieros de Metz[4] (ENIM).

5.1. Las ventajas de un AN ad hoc

Un AN específicamente elaborado para un público de ingeniería conlleva algunas ventajas para el docente que logrará establecer un perfil de los estudiantes que participan en su programa. El profesor podrá así conseguir que los objetivos de los alumnos sean claramente identificados; decidir cuáles serán los contenidos que se van a trabajar en clase; seleccionar las actividades de aprendizaje más adaptadas; escoger y/o elaborar materiales apropiados y recabar datos para la evaluación.

Un AN ad-hoc permite que no se desatiendan aspectos determinantes en el proceso de enseñanza como lo son las expectativas de los estudiantes, los contenidos estratégicos y los factores del contexto de aprendizaje. Estos factores extralingüísticos tendrán una incidencia en el desarrollo de ese proceso y en la estructura del *syllabus*. Además, la ventaja de realizar un AN ad-hoc es poder acceder a datos sobre ciertas características precisas del estudiantado (estudiantes de ingeniería de perfil evidentemente tecnológico); las condiciones en las que se enseña (curso presencial semanal durante 7 semestres para una carrera de 5 años); el sistema educativo en el que opera la institución de enseñanza (enseñanza superior francesa, escuelas de ingeniería con examen de acceso y dos LE obligatorias en el plan de formación); y la sociedad en la que tiene lugar (Francia, país de Europa comprometido con el plurilingüismo, concretamente a través de programas oficiales que incluyen el español entre muchas otras opciones).

5.2. Elaboración y aplicación de una encuesta de necesidades destinada a estudiantes de ingeniería

Atendiendo a los lineamientos expuestos más arriba, hemos considerado propicio elegir el sondeo[5] como instrumento privilegiado para obtener información directa de parte de los propios alumnos. Para garantizar la sistematización y la rentabilidad de la información recabada, hemos procedido a la elaboración de un cuestionario en línea[6]

4. La ENIM (www.enim.fr) es un establecimiento público habilitado por el Ministerio Enseñanza Superior e Investigación de Francia que prepara para la obtención del título de ingeniero generalista con orientación hacia la mecánica y la prodúctica. Los estudios duran cinco años.

5. En este caso, no se trata de un sondeo de un grupo-clase identificado sino de un sondeo del conjunto de alumnos que estudian español en la ENIM.

6. Esta encuesta, con carácter optativo pero avalada por la Dirección de Estudios de la ENIM, fue prevista únicamente para los estudiantes de esta escuela (270 encuestados) y, entre ellos, sólo para quienes hayan elegido el español como segunda lengua viva (LV2) obligatoria.

por ser este el medio considerado como más práctico e idóneo para el caso que nos ocupa. Con el objetivo de evitar cualquier malentendido, el mismo fue redactado en francés, la lengua materna de los estudiantes[7].

En el diseño del cuestionario, la determinación de los ítems a tener en cuenta ha sido objeto de una larga reflexión. Para que estos ítems tomaran exhaustivamente en consideración las cuestiones más pertinentes para este tipo de público, hemos realizado un total de 80 preguntas repartidas en 4 secciones que detallamos a continuación.

5.2.1. Sección I: La utilidad y las situaciones de uso de la lengua española para los alumnos de la ENIM

En esta primera parte, buscamos saber por qué los alumnos estudian español y cuál es la percepción que tienen de este idioma en términos de utilidad. Como es de esperar, pueden elegir entre varias posibilidades y, en ciertos apartados, pueden incluso proponer ellos mismos otras alternativas.

Ciertos ítems incluidos en esta sección de la encuesta son propios del contexto de enseñanza-aprendizaje del español en las carreras de ingeniería como, por ejemplo, el hecho de que es importante que en un currículum vitae figure la otra lengua que se domina además del inglés. Otros ítems corresponden al marco institucional en cuestión como, por ejemplo, el hecho de que en la ENIM se exija como mínimo el nivel B1 en LV2 (en nuestro caso el español) para que se otorgue el título de ingeniero[8].

Intentamos igualmente averiguar para qué necesitarán el español en un futuro y, en particular, en su trabajo como ingenieros, indagando en aspectos concretos de uso relacionados con las cinco destrezas (leer, escribir, escuchar, conversar y exponer). Quisimos indagar en qué medida necesitarán este idioma para pasar entrevistas de empleo, entender documentos técnicos, hablar por teléfono, participar en reuniones de negociación, comprender textos científicos, redactar informes o para enviar un correo electrónico. Aprovechamos la ocasión para preguntarles con qué frecuencia hablan en español, para qué y con quién lo utilizan actualmente como así también la eventual razón que les ha impulsado a visitar un país hispánico (práctica empresarial, programa de intercambio académico, doble titulación, etc.).

5.2.2. Sección II: Las variables que intervienen en la enseñanza-aprendizaje del español en la ENIM

En esta segunda parte, abordamos las tres variables que entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La variable *alumno* es, sin dudas, la que más peso tiene en dicho proceso. Desde esta perspectiva, trataremos de determinar cuáles son los ítems que más influencia ejercen, tales como: la actitud de nuestro público ante la lengua es-

7. Acceso al cuestionario: **https://docs.google.com/forms/d/1YoMZMKUIlNSMMaqws9L6axGpLrc-kWnIbfr62AeOANQ/viewform**

8. **En el supuesto caso de que el alumno no haya cumplimentado este requisito a más tardar al finalizar el último año de la carrera**, la institución se ve obligada a "congelar" el diploma hasta que el alumno, en un plazo máximo de 2 años, muestre (a través de evaluaciones internas o de certificaciones externas) que dispone de las competencias propias del nivel B1 en español.

pañola, sus variantes y sus culturas; la experiencia previa en el aprendizaje del español; la capacidad de transferencia desde el francés hacia el español y viceversa; la motivación; el comportamiento en grupo; las expectativas con respecto al curso, al profesor y a su método de enseñanza; los estilos y estrategias para aprender español; etc.

La variable *profesor* tiene obviamente su importancia y se ha interrogado a los alumnos para saber en qué grado ellos piensan que este factor es determinante en su proceso de aprendizaje. Figuran entre los ítems analizados: la formación en didáctica del profesor; su motivación por enseñar español; su experiencia profesional; sus competencias en aspectos fonológicos; sus conocimientos del idioma; su pericia en materia de vocabulario técnico; su nivel de exigencia; su estilo de enseñanza; etc.

La variable *escuela* también desempeña un papel determinante en el proceso pues la ENIM, como centro educativo, impone un marco físico y virtual, con modalidades de trabajo y reglas de funcionamiento propias y con ciertas exigencias programáticas. Así, hemos propuesto a los alumnos reflexionar sobre los siguientes ítems: la obligación de alcanzar mínimamente el nivel B1 en español para acceder al título de ingeniero; las instalaciones (aulas con conexión a Internet, ordenadores, retroproyectores), la coyuntura político-educativa que incita o no a aprender el español; la libertad para tomar decisiones sobre programas y métodos; la proporción de alumnos por profesor de español; los recursos y materiales disponibles (manuales, diccionarios, gramáticas); etc.

5.2.3. Sección III: Los aspectos cuantitativos y cualitativos de los cursos de español en la ENIM

En esta tercera parte, nos ha interesado disponer de datos cuantitativos básicos como, por ejemplo, el nivel de español al entrar en la escuela; el nivel actual; el tipo de curso deseado (intensivo o extensivo); la constitución de grupos (por nivel o por año de estudio); la cantidad ideal de alumnos por grupo; la cantidad deseada de horas semanales; la cantidad total de horas para la formación durante toda la carrera. También hemos considerado oportuno interrogar a los alumnos sobre las prácticas en empresas, los intercambios académicos y las dobles titulaciones en ingeniería propuestas por la ENIM con entidades asociadas del mundo hispánico.

En esta sección se han tocado igualmente aspectos cualitativos de los cursos de español. Por lo que respeta a los *objetivos*, queríamos saber si estos habían sido claramente expresados por la institución, si los alumnos conocían los *objetivos generales* del programa pedagógico, los *objetivos terminales* que figuran en el reglamento de la escuela y los *objetivos específicos* de las diferentes unidades desarrolladas en español. Nos pareció importante preguntarles si los objetivos debían apuntar más al desarrollo de conocimientos o de competencias y qué actividades deberían ser priorizadas (comprensión, expresión, interacción o mediación). Por último, quisimos saber cómo calificaban nuestros alumnos sus propios objetivos para el aprendizaje del español.

Con respecto a los *programas*, nos interesó saber si los cursos de español debían satisfacer necesidades inmediatas (académicas) o futuras (profesionales) y si debían versar

sobre la lengua común, la lengua profesional en un sentido amplio o la lengua específica de la ingeniería. También obtuvimos información sobre la modalidad de estudio que se adaptaría mejor (curso presencial, a distancia o híbrido) y sobre el tipo de curso más demandado (comunicación escrita y oral, preparación para la certificación externa, perfeccionamiento en línea, apoyo en laboratorio multimedia). Se les pidió a los alumnos que indicaran lo que más necesitaban trabajar en clase (comprensión, expresión, gramática, lengua coloquial, pronunciación, redacción científica, léxico de especialidad, etc.) y si los programas debían ser cerrados o abiertos. Los alumnos comunicaron asimismo sus centros de interés con respecto a temáticas culturales hispánicas y otros temas de índole profesional (tecnología, economía, industria, empresas, empleo, gestión de proyectos, negociación internacional, etc.). Por último, quisimos saber cuáles eran los grandes temas del campo de la ingeniería que deseaban que aparecieran en un programa de español.

Si bien es cierto que el *enfoque metodológico* de los cursos de español es algo que incumbe directamente al profesor, no hay que olvidar que los alumnos tienen una idea más o menos clara de cómo desean aprender el idioma y pueden decirnos, por ejemplo, si desean que la práctica de la lengua se haga en función de situaciones de la vida cotidiana, de la vida profesional o de ambas al mismo tiempo. En este sentido, quisimos preguntarles qué orientación metodológica convendría más a estudiantes que se preparan para ser ingenieros dándoles tres opciones: el método basado en la comunicación en clase (enfoque comunicativo), el basado en la realización de acciones para las cuales hay que hacer uso del idioma (enfoque accional) y el método basado en la gramática, el vocabulario y la traducción (enfoque tradicional). En íntima relación con estos datos, han tenido que expresar su punto de vista sobre las actividades que más se adaptan a un curso de español para futuros ingenieros (presentaciones orales, estudio de casos, juegos de rol, simulaciones, tareas, proyectos, ejercicios de gramática y vocabulario, etc.).

El tema de los *recursos pedagógicos* también forma parte de los aspectos cualitativos sobre los cuales quisimos encuestar. Queríamos saber qué materiales deseaban los alumnos (diccionarios, gramáticas, manuales, etc.) y en qué soporte (documentos impresos o digitalizados). Entre los recursos en español disponibles en línea en la página web del Departamento de Idiomas de la ENIM, necesitábamos saber cuáles se ajustaban más a sus necesidades (notas de gramática, fichas de conjugación, ejercicios de selección múltiple, etc.). La encuesta indagó también sobre los recursos que más interesan a los alumnos para trabajar en clase (artículos, documentales, entrevistas, vídeos, folletos técnicos, etc.). Finalmente, se los interrogó sobre las características que deberían reunir los materiales didácticos para un buen aprendizaje del español.

En último lugar se abordó el tema de la *evaluación en los cursos de español*. Se valoró el grado de utilidad acordado por los alumnos a la evaluación inicial (diagnóstica), continua (formativa) y final (sumativa). Se los encuestó también sobre la obligatoriedad o no de una certificación externa para medir objetivamente los niveles alcanzados.

5.2.4. Sección IV: Las estrategias y las técnicas para aprender español de los alumnos de la ENIM

Cualquier AN quedaría inconcluso si no tratara el tema de las *estrategias utilizadas por los alumnos para aprender español*. Es lo que se ha hecho en esta quinta y última parte. Hemos tratado de saber cómo nuestros alumnos desean trabajar durante el curso (sólo, en binomio, en equipo, con toda la clase) para bucear luego en sus estilos de aprendizaje (reflexivo/impulsivo, analítico/global, introvertido/extrovertido, individualista/cooperativo, visual/auditivo). Quisimos también saber cómo repasan el español en su casa (recurriendo a libros, páginas web, películas en versión original, programas de radio y televisión, cursos de apoyo en plataformas digitales, repaso sistemático de lecciones, deberes).

Al mismo tiempo, intentamos profundizar el análisis de las *técnicas* que nuestros alumnos utilizan para: mejorar la pronunciación (escuchar grabaciones, leer en voz alta, reproducir sonidos, repetir frases, trabajar aspectos fonológicos en una plataforma multimedia, etc.); aprender vocabulario (recurrir a diccionarios, mapas conceptuales, listas alfabéticas o de palabras categorizadas, reutilizar palabras nuevas, memorizar expresiones hechas, hacer asociaciones visuales y sonoras, etc.); afianzar la gramática (clasificar errores según su categoría, comparar reglas, generalizar usos, observar estructuras, utilizar un conjugador, etc.); trabajar la interacción oral (conversar con amigos, dialogar con nativos, hablar por teléfono, etc.); reforzar la comprensión y expresión escrita (leer la prensa, anotar las expresiones nuevas, participar en foros, enviar mensajes, redactar cartas, traducir textos, disertar sobre un tema, etc.).

Al final, hemos considerado conveniente averiguar cuáles son las estrategias complementarias que han adoptado o adoptarán para mejorar su nivel de español entre las cuales figuran: efectuar una práctica o una estadía lingüística en un país hispanohablante, realizar un proyecto de fin de carrera con un industrial hispano, inscribirse en programas de intercambio con universidades hispánicas, encontrar un trabajo de verano en un país de lengua española o preparar una certificación externa.

6. Algunas conclusiones

El origen del AN está íntimamente ligado a los intentos de *enseñanza centrada en el alumno* que implica una recogida de datos donde se incluyen las percepciones que este tiene de su propio proceso de aprendizaje.

El impacto del AN será inmediato y concreto en tanto herramienta de ayuda para tomar decisiones. Sólo después de conocer exactamente la demanda de nuestros alumnos podemos proponer respuestas adaptativas guiadas por una reflexión que tenga en cuenta sus necesidades reales. Lo más innovador del AN reside en el fomento del compromiso entre los estudiantes y el profesor, en su carácter motivador para ambos y, finalmente, en el desarrollo de la conciencia del estudiante de sus propios objetivos de aprendizaje. Por eso, esta herramienta se adapta perfectamente para el diseño de cursos a medida como lo son los cursos de idiomas destinados al alumnado de ingeniería.

Somos conscientes de que toda programación en EFE no es un producto terminado y que, en realidad, se trata de un proceso dinámico que requiere una negociación constante, entre el profesor y sus alumnos, únicamente posible a través de un análisis que contemple las necesidades objetivas del grupo-clase. Conocer el perfil del alumnado descartando intuiciones y observaciones subjetivas es una fase previa para la elaboración o el ajuste de cualquier propuesta didáctica.

El AN es entonces un paso obligado del *currículo centrado en el alumno* que atiende a la evolución de las teorías curriculares de las últimas tres décadas y que, de forma progresiva, se ha impuesto como un requisito para la programación de las LESP. La centralización de los programas en los alumnos implica que el docente esté permanentemente abierto para aceptar y analizar las necesidades concretas de sus estudiantes. Esto comporta orientar la práctica docente hacia a los *procesos*, es decir, hacia la interacción dinámica que se establece entre los componentes del currículo.

Como conclusiones finales de este estudio, podemos decir que la elaboración de toda encuesta orientada a efectuar un posterior AN para un curso de EFE destinado al alumnado de ingeniería debe incluir necesariamente preguntas sobre:

- *La utilidad y las situaciones de uso de la lengua española*: el valor de uso que acuerda el alumnado de ingeniería al español como recurso laboral; las actividades comunicativas más frecuentes en este tipo de profesión y los contextos específicos de utilización.

- *Las variables básicas que intervienen en la enseñanza-aprendizaje del español:* el rol del alumno, del profesor y del centro de estudios durante todo ese proceso.

- *Los aspectos cuantitativos y cualitativos de los cursos de español*: los objetivos, los programas, el enfoque metodológico, los recursos pedagógicos y la evaluación.

- *Las estrategias y técnicas para aprender español*: la concepción de la lengua que tienen estos alumnos; los estilos de aprendizaje que les caracterizan; las tácticas y métodos que llevan a la práctica para apropiarse el idioma.

Referencias Bibliográficas

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2012): *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*, Madrid: SGEL.

CASTELLANOS VEGA, I. (2010): "Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos", *Monográficos MarcoELE*, 10, 23-35. <http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf> [consulta: 02/05/2014]

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2014): *Diccionario de términos clave de ELE*. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm> [consulta: 21/08/ 2014]

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: Secretaría General Técnica del MEC - Grupo Anaya - Instituto

Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [consulta: 19/02/ 2014]

GARCÍA ROMEU, J. (2006): *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado*, Memoria de Máster, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/ 2007_BV_08_13JGRomeu.pdf?documentId=0901e72b80e53850> [consulta: 02/05/2014]

GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, M. J. (2009): *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.

SABATER, M. L. (2000): « Aspectos de la formación del profesorado de español para fines específicos ». En: *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (CIEFE), Ámsterdam, Centro Virtual Cervantes, pp. 184–193, <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0024.pdf> [consulta del 22 de agosto de 2014]

VELÁZQUEZ-BELLOT A. (2004): "Metodología teórica del proceso de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos", *RedELE*, 2, 1-17. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_16Velazquez.pdf?documentId=0901e72b80e06a67> [consulta: 08/0972014]

¿Qué quiere decir NO HE VISTO EL SEMÁFORO? Un análisis sobre las frases ambigüas y su aplicación en las aulas

Shiori Tokunaga
Universidad de Nihon

1. Introducción

Mi interés por este tema surgió cuando veía mi serie favorita, *Los misterios de Laura*, en uno de cuyos episodios Maribel, la madre de Laura, apareció vendada y Laura se sorprendió y le preguntó: "¿Qué pasó?". Y la madre le contestó: "No he visto el semáforo". Laura entendió que se había saltado el semáforo sin darse cuenta de que estaba en rojo. Pero en realidad no. La madre no había captado visualmente el objeto físico *semáforo* y se había chocado contra él. Me reí por el malentendido, pero luego me di cuenta de que el verbo *ver* es mucho más polisémico de lo que entendemos los extranjeros.

De hecho, mis estudiantes tienen problemas al interpretar el verbo *ver* cuando este no aporta su sentido esencial, es decir, la percepción pura de la vista; por ello, me parecía que era un tema muy interesante en la enseñanza de ELE en las aulas.

Así pues, el análisis que presento en este trabajo se centra en cómo se interpretan las frases ambiguas en las que se usa el verbo *ver* desde el punto de vista de la semántica léxica. Trataré también el otro verbo sensorial de vista, *mirar*, con el objetivo de esclarecer la diferencia entre ambos verbos. Para ello, aplicaré la propuesta del Lexicón Generativo (LG) de Pustejovsky (1995) sobre la descomposición del léxico, que resulta útil para explicar por qué una misma palabra se interpreta de modo diferente según el contexto y, también, para explicar qué diferencia existe entre las palabras sinónimas.

En las aulas se suele enseñar que la diferencia entre los verbos *mirar* y *ver* radica en la existencia o carencia de intencionalidad: el verbo *ver* no implica intencionalidad, mientras que *mirar* sí, al igual que otra pareja de los verbos sensoriales: *oír* y *escuchar*. Sin embargo, aunque esta definición parece sencilla, a nuestros estudiantes les suele provocar una cierta confusión. A mi parecer, dicha confusión se debe a que con frecuencia se encuentran con casos en los que se usa el verbo *ver* cuando presupone intencionalidad. Por ejemplo, se dice *ver la televisión, ver a mis abuelos*, pero no *mirar la televisión, mirar a mis abuelos*, al menos en el español europeo, que es la variante que se enseña en Japón generalmente.

Los verbos sensoriales son básicos porque se relacionan con la actividad humana, y las palabras básicas suelen ser polisémicas. Además, existen más de dos palabras que denotan la misma actividad con matices diferentes. Por lo tanto, considero que valdría la pena aclarar el mecanismo de la polisemia y diferenciar las sinonimias para luego aplicar el análisis a la enseñanza de ELE en las aulas.

2. La diferencia entre *ver* y *mirar*

Tradicionalmente se considera que el verbo *ver* se ocupa de la percepción pura, mientras que *mirar* presenta la percepción visual que entraña una actividad; la observación se relaciona con la existencia de intencionalidad.

2.1. La intuición de los hablantes

La intuición de los hablantes, lingüistas y no lingüistas, en torno a la diferencia de ambos verbos es difusa. Por ejemplo, en un reportaje de *El País* (2011), un investigador en neurociencia, Antonio Damasio, dice:

> Ver es solo eso, ver. Sin más [...]. El verbo puede ser inerte, sin apenas vida... Se limita a ver cómo la vida pasa ante los ojos. En el mirar existe sin duda intención. Hemos decidido qué ver. Y lo hacemos cuando queremos conocer o cuando pretendemos llegar al fondo del otro y al trasfondo de la cuestión. <http://elpais.com/diario/2011/12/11/eps/1323588413_850215.html> (consulta: 07/09/2014)

Ahora bien, un lingüista español, Alberto Bustos, en su blog, dice: "El verbo *mirar* significa que dirigimos la mirada en una dirección. El verbo *ver* implica que miramos y además prestamos atención a lo que miramos" (http://blog.lengua-e.com/2014/ver-y-mirar/), y cita algunos ejemplos de *mirar sin ver*, como "Un alumno distraído puede mirar la pizarra, pero no verla".

Para una persona no nativa de español, como soy yo, estas dos observaciones no parecen compatibles. La primera coincide con la diferencia tradicional de *percepción pura* y *percepción activa*, mientras que la segunda parece expresar otra idea diferente.

2.2. Estudios previos sobre *ver* y *mirar*

En cuanto a la posible implicación de intencionalidad, algunos autores, como Horno Chéliz (2002) y Fernández Jaén (2005), consideran que existen dos tipos de *ver*, según la implicación de acción o no, y en caso positivo se asemeja al verbo *mirar*.

Márquez (2010), por su parte, propone que la diferencia entre *ver* y *mirar* se basa en la diferencia del aspecto léxico: *mirar* solo denota actividades, mientras que *ver* tiene la capacidad de expresar logros ingresivos, actividades y realizaciones, sin referirse a la existencia o no de intencionalidad.

Aunque en estas observaciones se vislumbran ciertas discrepancias, todas ellas están inspiradas en el mismo trabajo (De Miguel 1999), donde se proponen dos tipos del verbo *ver* en relación con su aspecto léxico: uno expresa un logro ingresivo y el otro una transición.[1]

1.Según la autora *ver* consta de una fase en que tiene lugar la percepción visual y una fase en que el proceso se mantiene, por lo que ha sido clasificado tanto de no durativo como de durativo. Para más detalles, véase De Miguel (1999), 3033-3034.

Teniendo en cuenta estas observaciones, intentaremos explicar la diferencia entre *ver* y *mirar* en el marco teórico del LG.

3. Lexicón Generativo

3.1. La propuesta de Pustejovsky (1995)

Esta teoría parte del supuesto de que las palabras cuentan con definiciones poco especificadas, según la terminología de Pustejovsky, *infraespecificadas,* que las capacitan para adquirir varios significados especificando vacíos de información contenidos en ellas, en combinación con otros elementos que aparecen en el mismo contexto. Las informaciones contenidas en el léxico están codificadas en cuatro niveles de representación: la Estructura de *Qualia*, la Estructura Eventiva, la Estructura Argumental y la Estructura de Herencia Léxica, de las cuales las dos primeras atañen al tema que voy a tratar.

La Estructura de *Qualia* (EQ) incluye cuatro aspectos fundamentales de la palabra: rol agentivo, rol constitutivo, rol formal y rol télico, que codifican respectivamente las informaciones sobre "cómo llega a existir", "cuál es su constitución interna", "para qué sirve" y "en qué se diferencia formalmente de otros objetos en un dominio más extenso", como se recoge en (1):

(1) EQ
a) Rol agentivo: "cómo llega a existir".
b) Rol constitutivo: "cuál es su constitución interna".
c) Rol télico: "para qué sirve".
d) Rol formal: "en qué se diferencia formalmente de otros objetos en un dominio más extenso".

En la Estructura Eventiva (EE), por su parte, está codificada la información relativa al aspecto. El autor considera que los eventos no son entidades atómicas, sino que se descomponen en diferentes fases, que se pueden focalizar mediante los distintos operadores aspectuales. De acuerdo con la estructura interna de fases propuesta por Pustejovsky, existen tres tipos de eventos: estados, procesos y transiciones, como se ve en (2):

(2)
a) Estados: E[e].
b) Procesos: $P[e_1...e_n]$.
c) Transiciones: T[P+E].

3.2. La modificación y ampliación de la Teoría de la Estructura Eventiva

De Miguel, cuyo trabajo del año 1999 suscita un gran interés a los autores y les lleva a proponer las diferencias entre los verbos en cuestión, propone la ampliación y modificación de los tres tipos de eventos propuestos por Pustejovsky , uno de los cuales denota un evento ingresivo, al que pertenece uno de los dos tipos del verbo *ver*. Su estructura se recoge en (3):

(3) Logros del tipo 2: L[L+P]
(Fernández Lagunilla y De Miguel, 2000)

El otro tipo de *ver* expresa una transición del tipo 1 (T[P+L[L+E]]).[2] La diferencia entre esos dos tipos de *ver* se observa, por ejemplo, en la posible compatibilidad con el operador aspectual *se*, como en el contraste de **Me he visto a tres niños que salían corriendo* y *Me he visto una película de terror* (Fernández Lagunilla y de Miguel (2000).

4. La estructura léxica de *VER* y *MIRAR*

Empezaremos con el análisis del verbo *mirar*. Del hecho de que este verbo no sea compatible con los delimitadores, como el operador aspectual *se*, las expresiones como *completamente*, *de todo*, *hasta el final*, etc., se deriva que denote un evento de proceso. En cuanto a su EQ, propongo lo siguiente: tanto en el rol agentivo como el formal estará registrada la misma información:[dirigir la mirada (x,y)]. El rol agentivo y el formal establecen la relación *causa-resultado* y, en el caso del verbo *mirar*, el resultado de *dirigir la mirada* será *dirigir la mirada*. Es posible que el objeto que se quiere mirar no se capte visiblemente. Se dice *ver es creer*, pero no *mirar es creer*. Si se capta, se podría decir *ver*. Es una característica que se aprecia en algunos verbos de proceso, por ejemplo *buscar*. Si buscas algo, sí has buscado, pero es posible que no lo hayas encontrado. En cuanto al rol constitutivo del verbo, hay discrepancias entre los investigadores[3] pero por falta de tiempo me limito aquí a presentar mi hipótesis de que en este rol está codificada la información relevante a la Estructura Eventiva: los rasgos que se concretan desde el comienzo hasta el final del evento, y que se relacionará también con el rol agentivo y el formal, que, como acabo de mencionar, se consideran como causa y resultado del evento denotado por el verbo. Así pues, se considera que en el rol constitutivo del verbo *mirar* estará registrada la información de [x ACT y]

Ahora examinaremos el verbo *ver*. Se proponen dos estructuras eventivas: una para el que expresa la transición y otra para el que expresa el logro ingresivo, con razones enumeradas en De Miguel (1999) y en Fernández Lagunilla y De Miguel (2000), algunas de los cuales se han mencionado antes. En cuanto a su EQ, este verbo materializa las siguientes informaciones: el rol agentivo es *percibir* (x, y); en el rol formal se codifica[estar en la vista de (x, y)]; y, por último, en el rol télico se materializa la información de *saber*, ya que se relaciona varias veces con este sentido. En el rol constitutivo, estará la información {[x ACT y] CAUSA [y ESTAR EN LA VISTA DE x]}.

De lo que hemos visto, la EQ y la EE de ambos verbos es la siguiente:

(4) mirar
a) Rol agentivo: dirigir la mirada (x, y).

2. De Miguel y Fernández Lagunilla (2000) proponen ocho diferentes clases de eventos, ampliando y modificando las tres clases presentadas por Pustejovsky, recogidas en (1):
a. Estados (E[e]); b. Procesos del tipo 1 (P1[e1...en]); c. Transiciones del tipo 1(T1[P+L(L+E)]); d. Logros del tipo 1(L1[l]); e. Logros del tipo 2 (L2[L+E])ñ f. Logros del tipo 3 (L3[L+P]); g. Transiciones del tipo 2 (T2[L[L+(P)]+L[L+(E)]]) y h. Procesos del tipo 2P2[P+(L)].
3. Véanse, por ejemplo, Jackendoff (2002), Ono (2005), Cano Cambronero (2009) y Tokunaga (2013).

b) Rol télico: ver.
c) Rol formal: dirigir la mirada (x, y).
d) Rol constitutivo: x ACT.
e) EE: proceso.

(5) ver
a) Rol agentivo: percibir (x, y).
b) Rol télico: saber.
c) rol formal: estar en la vista de (x, y).
d) Rol constitutivo: {[x ACT y] CAUSA [y ESTAR EN LA VISTA DE x]}.
e) EE: transiciones, logro ingresivo.

5. La diferencia entre *ver* y *mirar*

Como he mencionado antes, Pustejovsky considera que el evento se descompone en diferentes fases, que se pueden focalizar mediante los distintos operadores aspectuales. En cuanto a las informaciones contenidas en el rol constitutivo de la EQ de los verbos, estas se relacionan con cada fase del evento, porque todas ellas materializan las informaciones parciales, que forman en total el sentido global del verbo. Así pues, si se focaliza una fase del evento, también se focaliza la parte correspondiente de la información contenida en el rol constitutivo.

El doble uso del verbo *ver* se explica por lo siguiente: el uso ingresivo se obtiene al focalizarse la parte final del rol constitutivo [y ESTAR EN LA VISTA DE x] y la parte inicial, que se relaciona con la primera fase de la EE, queda oculta. Por su parte, la lectura de transición surge al focalizarse la primera parte de la EE (sin que se quede oculta la parte final) y, en ese caso, se asemeja al verbo *mirar*, pero no en el sentido de que ambos son agentivos, sino en el sentido de que se focaliza la fase de proceso que ambos verbos contienen.

La diferencia de significado proviene, pues, de la diferente información materializada en el rol agentivo de cada verbo. Según Fernández Jaén (2005), el verbo *mirar* requiere un objeto más concreto y tangible que el verbo *ver*. A mi parecer, este requisito deriva del rol agentivo de *mirar*: para que uno dirija la mirada a un objeto que pueda ser captado visiblemente, este tiene que ser concreto. Por ejemplo, la palabra *televisión* contiene la información de que es un aparato de forma rectangular (rol formal), fabricado (rol agentivo) para emitir imágenes y sonidos (rol télico). Si el verbo *mirar* se combina con esta palabra, el rol agentivo del verbo focaliza el rol formal de la televisión como destino de la mirada. En el caso de *ver,* por su parte, la información contenida en su rol agentivo es *percibir*, que no necesita que su objeto directo sea concreto como el de *mirar*, aunque no se descarta esta posibilidad. Además, el verbo *ver* puede focalizar el rol télico de *televisión*, lo que produce el significado de *percibir e interpretar las imágenes y los sonidos que emite el aparato*. De ahí que se pueda concretar el programa, como en *ver la noticia, ver una serie, ver una película,* etc., lo que no ocurre en general con el verbo *mirar*, excepto cuando se quiere atraer la atención de otros para que se fijen en la pantalla: así pues, se diría: ¡Mira, mira! ¡Qué guapa es esta actriz! En este caso, se usa el verbo *mirar* para que se dirija la mirada y se capte su figura visualmente.

Ahora bien, si se usa *mirar* en vez de *ver*, esto es, si se dice *mirar a mis abuelos,* se entendería más bien como *reconocer físicamente a mis abuelos*, como en *mirar su rostro, mirar su forma*, etc.

En síntesis, propongo que, como defienden varios autores, existen dos tipos de *ver*: la versión ingresiva no implica intención, es decir: *ver* denota la percepción pura. La otra versión, que denota la transición, sí puede implicar intención en contra de la observación tradicional de la definición de este verbo.

Desde la perspectiva del LG, se considera que existen estos tres diferentes verbos porque cada uno denota diferentes eventos: uno en el que la vista percibe sin intención (*ver* ingresivo), uno en el que la vista percibe con intención (*ver* de transición) y uno en el que se intenta captar visiblemente algo, pero que no implica conseguirlo (*mirar*). Estos tres eventos son básicos para la percepción visual, tema del que se ocupa semántica cognitiva.

6. Aplicación del análisis basado en el LG a la ELE: una propuesta subléxica

En japonés, existen dos verbos sensoriales de vista, que corresponden a la percepción pura y a la percepción activa, *mieru* y *miru*. El primer verbo equivale a *verse*, porque en la construcción sintáctica aparece el objeto semántico como sujeto sintáctico. Por su parte, el verbo *miru,* que es equivalente del verbo *mirar*, en principio, implica intención, lo que se relaciona con la característica del verbo *mirar*. No obstante, se dice *ver la tele* en lugar de *mirar la tele*, por lo que los estudiantes empiezan a dudar: ¿por qué se usa *ver* en lugar de *mirar*? La explicación podría ser que *mirar* se usa cuando se dirige la mirada al objeto físico para verlo, mientras que *ver* se usa no solo para ello, sino también para obtener alguna información de lo que se percibe visualmente.

Cuando estudié español en la universidad, mi profesor japonés nos enseñó la frase *ver la televisión* diciendo "En España, ver la televisión es una parte de la vida, por tanto no se usa *mirar* sino *ver*, ya que es algo espontáneo, al igual que *dormir* y *comer*". Entonces lo aprendí así, pero luego reparé en que *ver* es polisémico y hay más acepciones que percibir por la vista y en que, por supuesto, no solo denota la acción involuntaria de percibir por los ojos los objetos, sino que también aporta otros sentidos, como *entender, saber*, etc. Estas acepciones, si se entiende que el verbo *ver* focaliza el objetivo de la existencia del objeto físico (en la terminología del LG, el rol télico), se podrían suponer con facilidad; por ejemplo, la televisión se usa para remitir informaciones.

A lo largo de este trabajo, he presentado la diferencia entre *ver* y *mirar*. Posiblemente será una diferencia minuciosa en las aulas de ELE, ya que en algunos países latinoamericanos se usa *mirar la televisión*. Pero no se sabe si en esos países se dice *mirar a mis abuelos* con el sentido de *ver a mis abuelos*.

Cuando vivía en España, aprendí varias frases de mis amigos: por ejemplo, alguien dijo por teléfono: "Mira, necesitamos una mesa para cinco...", y al principio pensé:

"¿Pero qué mira?". Luego, entendí que *Mira* se utiliza para solicitar atención. Y usaban varias veces "¿ves?", en el sentido de "¿sabes?" o "¿entiendes?".

Se considera que la vista es el sentido cognitivamente más apreciado. Por tanto, los verbos *ver* y *mirar* se usan con frecuencia en las conversaciones diarias aun cuando no se refieren a la vista, y son importantes para los principiantes.

Ahora volveremos a la frase del título*: No he visto el semáforo.* El *semáforo* es un objeto físico (la información registrada en su rol formal) para regular la circulación (la información registrada en su rol télico). Si el verbo *ver* materializa su rol formal, se interpreta así como *no he captado visualmente el semáforo* y si focaliza su rol télico, se da la interpretación de que *me he saltado el semáforo sin darme cuenta de que estaba rojo*.

7. Conclusiones

La existencia o no de intencionalidad se relaciona con uno de los verbos sensoriales si estos denotan el mismo sentido, como en los casos de *mirar-ver* y *escuchar-oír*. Pero, como acabamos de ver, la diferencia entre ellos no parece tan sencilla y los estudiantes tienen cierta dificultad en elegir uno de ellos y en saber por qué se elige uno y no el otro.

Al mismo tiempo les cuesta mucho consultar el diccionario y más escoger una acepción adecuada de la palabra según el contexto en el que aparece. Por tanto, se requiere un nuevo método para enseñarles las palabras, por lo menos las básicas, que les facilite sugerir un sentido adecuado en el contexto. Para ello, las ideas propuestas por la teoría del LG son útiles. Resultaría casi imposible enseñar la teoría, pero, antes de enseñar las palabras, si las estudiamos en el marco teórico y si se aplica la conclusión obtenida a la práctica sin usar la terminología, las acepciones que puede tener una palabra se entienden bien y las diferencias entre las palabras aparentemente sinónimas se ven con más claridad.

Pero, para unificar bien la teoría y la práctica, se requiere un estudio más detallado sobre cada uno de los verbos básicos. Espero que la idea que he presentado hoy sirva para la futura enseñanza de las palabras españolas a los estudiantes de ELE.

Referencias Bibliográficas

BUSTOS, A. *Blog de lengua.* <http://blog.lengua-e.com/2014/ver-y-mirar> [consulta: 30/10/2014].

CANO CAMBRONERO, M.ª A. (2009): "La entrada léxica de los verbos de movimiento: los contenidos sintácticamente relevantes", *EULA*, vol. 23, 51-72.

DE MIGUEL, E. (1999) : "El aspecto léxico", *GDLE*, Madrid, Espasa-Carpe, 2977-3060.

DE MIGUEL, E. y M. FERNÁNDEZ LAGUNILLA (2000): "El operador aspectual *se*", *Revista Española de Lingüística*, 30/1. 13-43.

DEVÍS MÁRQUEZ, P.P. (2010): "Algunas características aspectuales de los verbos de percepción física en español: *ver* frente a *mirar*", *Verbum Analecta neolatina* XII/1, 141-156.

FERNÁNDEZ JAÉN, J. (2005): "Verbos de percepción sensorial en español: una clasificación cognitiva", *Interlingüística*, 391-405.

GUIX, J. (2011): "Ver, mirar y contemplar", El País, 11 de diciembre de 2011. <http://elpais.com/diario/2011/12/11/eps/1323588413_850215.htm> [consulta: 30 de octubre de 2014]
HORNO CHELÍZ, M. C, (2002): "Aspecto léxico y verbos de percepción: a propósito de ver y mirar", CASTAÑER, R. M. (ed.), *In memoriam Manuel Alvar. Artivo de filología aragonesa,* LIX, Zaragoza: CSIC, 555-575.
JACKENDOFF, R. (2002), *Foundations for Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*, Oxford: Oxford University Press.
ONO, N. (2004): *Seiseigoiimiron*, Tokio: Kurosio.
PUSTEJOVSKY, J. (1991): "The Syntax of Event Structure", en Levin, B. y S. Pinker (eds.) *Lexical and Conceptual Semantics.* Oxford: Blackwell, 47-61.
PUSTEJOVSKY, J, 1995. *The Generative Lexicon*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
RAE, 1992. [21ªedición]: *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe.
TOKUNAGA, S. (2013): "Una red de significados: un estudio sobre el verbo *salir* en español", Casanova Herrero, Emili Calvo Rigual, Cesáreo (eds.): *Actes del 26é Congrés de Lingüística i Filologia Romàniques*, vol 4. Berlin: W. de Gruyte, 385-396.

Las colocaciones en un corpus de aprendices valón y flamenco

Meritxell Uriel Domínguez
Universitat Pompeu Fabra

En el presente trabajo se atiende al uso de las colocaciones léxicas y gramaticales en un corpus de aprendices belga. Para ello, se ha contado con las redacciones de 44 estudiantes flamencos y de 45 estudiantes valones aprendientes de español como lengua segunda. En esta investigación se pretende conocer las posibles divergencias y similitudes existentes en el uso de las colocaciones en ambos grupos de estudiantes y, para ello, se realiza un análisis contrastivo a partir del corpus de aprendices creado. *A priori*, parece ser que existen ciertas diferencias y semejanzas entre ambos grupos lingüísticos con respecto al uso de las colocaciones léxicas y gramaticales y se intuye que la lengua materna de los alumnos podría desempeñar cierto papel en la formulación de estas combinaciones.

1. ¿Por qué tratar las colocaciones?

Son numerosos los trabajos e investigaciones que han estudiado el concepto de *colocación* desde que en los años 50 se empezara a prestar atención a esta noción. Fue J.R. Firth, en *Papers of Linguistics, 1939-1951*[1], el que abordó este término dentro del Contextualismo Británico, aunque nunca llegó a proporcionar una definición precisa. Sin embargo, los estudios se sucedieron y, en la actualidad, se cuenta con un buen número de definiciones que pretenden delimitar este concepto en función de la perspectiva de la que se parte. Así, la definición que aporta un investigador u otro puede variar de acuerdo al objetivo que persiga, bien pretenda dar respuesta a necesidades lexicográficas, fraseológicas, estadísticas o didácticas, entre otras.

Puesto que las colocaciones pueden tratarse desde distintas y variadas perspectivas, es difícil encontrar una única definición que satisfaga las diversas disciplinas que pretenden delimitar esta noción. Sin embargo, a pesar de las diferencias que se hallan, la gran mayoría de investigadores que se han adentrado en este ámbito coinciden en una cuestión: las colocaciones son combinaciones frecuentes de la lengua, por lo que responden a patrones idiosincrásicos, a combinaciones propias de una comunidad lingüística determinada. Este trabajo trata las colocaciones desde la perspectiva didáctica, una de las últimas disciplinas que se ha encargado de evaluar esta noción. En el ámbito hispano, con respecto al anglosajón, todavía es necesario continuar estudiando este concepto desde la didáctica aunque, desde hace varios años, vienen surgiendo nuevas investigaciones que subrayan la importancia que cobran las colocaciones en la clase de E/LE.

Así, son numerosos los autores que han argumentado por qué es necesario enseñar las colocaciones a los alumnos de E/LE. Higueras (2004) explica que el aspecto

1. Tanto Alonso (1994) como Corpas (1996) afirman que, de una manera u otra, este concepto ya había aparecido en trabajos anteriores como el de Bally o el de Porzig.

colocacional cobra especial importancia en la adquisición/aprendizaje de una lengua segunda puesto que las restricciones de combinatoria que presentan numerosas palabras suelen pasar desapercibidas entre la gran mayoría de estudiantes. Además, buena parte de estas restricciones suelen producirse por cuestiones relacionadas con su uso, más que por la semántica o la lógica (Ferrando 2012). Como afirma Castillo Carballo (2000: 269), es necesario incluir a los alumnos en esta "complicidad lingüística" que, de manera natural, se establece entre los hablantes nativos. Por este motivo, cobra especial importancia la figura del docente como guía en el proceso de aprendizaje de estas unidades, para que el alumno forme parte de esta *complicidad* y pueda expresarse cómo lo haría un hablante nativo.

Además, algunos autores afirman que aprender léxico no supone únicamente conocer y memorizar palabras sino saber con qué unidades van relacionadas (Nation 1990; Lewis 1993) y entender que una misma unidad, en combinación con otra, puede poseer un significado diferente. Higueras (2004: 243), a este respecto, considera que:

> la competencia colocacional no es necesaria solo para explicar combinaciones como los *perros ladran*, *las ovejas balan* en las que juega un papel importante el conocimiento del mundo, sino otra serie de ejemplos en los que la aparición de un elemento implica la del otro (como en *fallar un premio*, *botar un barco*, *esquilar una oveja*, etc.).

El estudio de las colocaciones también es necesario para entender otro tipo de uso que difiere del de las colocaciones que pueden ser empleadas en el habla cotidiana. Se trata de aquellas combinaciones que pueden utilizarse en registros más precisos y específicos (Moreno y Buyse 2003), como en el caso de *trasplantar un órgano*. El estudiante, por lo tanto, debe poder (re)conocer qué unidades son las más adecuadas en esos contextos. Por otro lado, las colocaciones también presentan ciertos usos metafóricos (*acariciar una idea*) que, frecuentemente, pasan desapercibidos al alumno de segundas lenguas.

Por todo ello, numerosos autores consideran que el aprendizaje del léxico no debe producirse de manera aislada sino que debe ser enseñado en bloque, para evitar que el alumno produzca combinaciones que, a oídos de un hablante nativo, no son naturales. Se ha comprobado la eficacia de enseñar, desde un principio, la manera cómo se combinan las distintas unidades léxicas y así evitar que el alumno memorice palabras aisladas fuera de contexto. Asimismo, se hace especial hincapié en el aprendizaje cualitativo, y no cuantitativo, de estas unidades para que el alumno las aprenda progresivamente.

1.1. ¿Qué colocaciones se han tratado en este estudio?

Puesto que este trabajo parte de la perspectiva didáctica, se ha tomado como referencia la definición aportada por Higueras (2004), y las colocaciones léxicas se consideran unidades léxicas que se combinan frecuentemente, dónde se establece una relación de tipicidad (existe una unión típica entre los componentes de la colocación, como en *tocar la guitarra*), presentan de manera parcial un factor composicional (que lleva a poder decir *repicar las campanas* o *repique de campanas*) y, desde un punto de vista lingüís-

tico, son habituales de la lengua y empleadas con frecuencia por los hablantes nativos de una comunidad lingüística determinada.

Dentro de las colocaciones léxicas, se han considerado las colocaciones no prototípicas (*lavar la ropa* o *fregar los platos*) y las colocaciones delexicalizadas (*tomar una decisión* o *dar comienzo*). Aunque ambas son combinaciones frecuentes, numerosos autores no las consideran colocaciones sino combinaciones libres de la lengua porque no cumplen con determinados factores, como el de tipicidad. Sin embargo, siguiendo la argumentación de Higueras (2004), desde la perspectiva didáctica es útil que el alumno aprenda este tipo de combinaciones ya que las puede recordar con más facilidad al poder establecer, en buena parte de los casos, un símil con su lengua materna. Si bien es cierto que, como señala González Hernández (2010: 74), en relación al empleo de las colocaciones con verbo delexicalizado, en ocasiones, "les étudiants éprouvent des difficultés au moment de choisir le verbe support dans la langue d'arrivée". De esta afirmación se desprende que, sobre todo en este tipo de colocaciones, la influencia de la lengua materna puede desempeñar un papel importante en el momento de escoger la colocación correcta en la lengua segunda.

Paralelamente a las colocaciones léxicas, en este trabajo también se han tratado las colocaciones gramaticales. En trabajos como los de Koike (2001), Higueras (2004), Nesselhauf (2005) y Benson, Benson e Ilson (2009) se resalta la importancia de trabajar con este tipo de combinaciones porque "tiene más sentido que el alumno aprenda una pieza léxica y su complemento de régimen que pretender que memorice más adelante listados de verbos que rigen tal o cual preposición" (Higueras 2004: 77).

Aunque la información que se tiene al respecto es escasa en comparación a la información que se posee en lo referente a las colocaciones léxicas, siguiendo a Benson *et al.* (2009: XIX), se ha considerado oportuno considerar las colocaciones gramaticales que constan de "a dominant word (noun, adjective, verb) and a preposition or gramatical structure such as infinitive or clause". Se ha añadido, además, uno de los supuestos que ya contempla Higueras (2004): el de "adverbio + preposición".

Sin embargo, la definición aportada por Benson *et al.* (2009), aunque relevante, se considera escasa para delimitar en español qué se entiende por colocación gramatical. A pesar de que se considera que esta clase no debería caer en el olvido, conviene resaltar los escollos que se han encontrado en este estudio al analizar este tipo de colocaciones, ya que los criterios y características que las definen todavía no son claros y precisos. Por este motivo, los estudios que las tratan suelen argumentar que este tipo de colocaciones acostumbran a responder a los casos de régimen que ya considera la gramática tradicional.

La taxonomía que se ha seguido en esta investigación se fundamenta en la taxonomía creada por Corpas (1996) y por Moreno y Buyse (2003), al considerar que se trata de dos clasificaciones completas que abarcan un gran número de supuestos. Por lo que respecta a Corpas (1996), su taxonomía se basa en el trabajo realizado por Benson *et al.* (2009) y por Hausmann (1989) y, desde un punto de vista fraseoló-

gico, realiza una clara distinción entre lo que se entiende por colocación, locución y enunciados fraseológicos.

A su vez, en lo referente a las colocaciones, identifica las funciones sintácticas y semánticas de cada uno de los tipos, además de proporcionar ejemplos extraídos de muestras reales de la lengua. En cuanto a la clasificación de Moreno y Buyse (2003), estos dos autores se basan en los trabajos de Hausmann (1989), de Benson (1985), de Corpas (1996) y de Koike (2001) y completan la clasificación proporcionada por Corpas, al añadir los supuestos de "verbo + adjetivo" y "adverbio + participio". Dicho esto, la taxonomía que se ha empleado en esta investigación es la siguiente:

TAXONOMÍA	
COLOCACIONES	**EJEMPLOS**
Primer grupo	
1. Verbo + sustantivo (objeto)	poner fin, desempeñar un cargo
2. Verbo + preposición + sustantivo	intervenir en un conflicto, llegar a la conclusión
3. Verbo + adverbio	negar rotundamente, fracasar estrepitosamente
4. Verbo + adjetivo	salir ileso, andar liado
Segundo grupo	
5. Sustantivo (sujeto) + verbo	palpitar (el corazón) + zarpar (el barco)
6. Sustantivo + adjetivo / Adjetivo + sustantivo	aborrecimiento enfermizo, error garrafal
7. Sustantivo + preposición + sustantivo	banco de peces, rebanada de pan
Tercer grupo	
8. Adjetivo + adverbio / Adverbio + adjetivo/ participio	opuesto diametralmente, terminantemente prohibido
Cuarto grupo	
9. Verbo + preposición	romper con, hablar de
10. Sustantivo + preposición	confianza en, arsenal de
11. Adjetivo + preposición	interesado en, obligado a
12. Adverbio + preposición	independientemente de, simultáneamente a

Tabla 1. ***Clasificación creada para analizar las colocaciones en esta investigación.***

2. La utilidad de trabajar con corpus de aprendices

En la actualidad, el trabajo con los distintos tipos de corpus ha experimentado un gran auge. Desde hace años, numerosos estudios incluyen los corpus en sus investigaciones, puesto que son útiles como "fuente de datos para investigaciones lingüísticas"

(Cruz 2012: 23). Siguiendo a Sinclair (2004), los corpus son "a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research"[2].

Por lo tanto, los corpus se crean a partir de textos orales o de textos escritos y se elaboran basándose en un conjunto de criterios, objetivos y finalidades. Así, trabajar con corpus permite mostrar la realidad lingüística de una comunidad determinada, corroborar o rechazar hipótesis, teorías e ideas y, si la muestra es representativa, establecer bajo parámetros objetivos reglas que permitan explicar el fenómeno que se estudia (Hunston 2006; Pérez-Ávila 2006; Cruz 2012).

En el caso de los corpus de aprendices, se trabaja con textos que proceden de estudiantes aprendientes de una lengua extranjera. El objetivo que se persigue es el de observar la interlengua del hablante no nativo y, a su vez, comprobar cómo emplea la lengua un determinado grupo lingüístico para conocer cuáles son los errores o los aciertos más característicos y poder elaborar material didáctico que refleje las necesidades del alumno de segundas lenguas (Nesselhauf 2004).

Por consiguiente, los corpus de aprendices permiten al investigador conocer cuáles son los puntos fuertes y débiles del grupo lingüístico al que estudia, por lo que los resultados que se obtienen se consideran una fuente de datos lingüísticos muy valiosa. Aunque pueda parecer que, *a priori*, solo los docentes e investigadores se benefician del uso de corpus, los alumnos también pueden aprender con este tipo de herramientas si se les enseña cómo emplearlas y los "*invitamos* a manejarlos" (Buyse 2011: 286).

Por este motivo, mediante el uso de estas herramientas, se puede fomentar la autonomía y la curiosidad de los estudiantes y, como plantea Gavioli (en Bernardini 2004: 21), el uso de corpus "can be used to teach students to interpret instances of language production as samples rather than examples". Al intentar entender cómo funcionan determinados rasgos lingüísticos y al observar y aprender "socially-established form/meaning pairings" (Bernardini, en Sinclair 2004: 17), el alumno se convierte en una especie de investigador que intenta comprender cómo funcionan determinadas estructuras lingüísticas de la lengua que estudia.

Paralelamente, numerosos autores señalan la importancia de trabajar con corpus de control (Cruz 2012), es decir, corpus creados con textos orales o escritos por hablantes nativos. Comparar el corpus de aprendices con el corpus de control permite conocer si los errores que pueden cometer los hablantes son fruto de su interlengua. Como afirma Cruz (2012: 129) "lo que en un momento inicial se consideró (intuitivamente) un error propio de alumnos de 2L en realidad (empíricamente) resulta ser una tendencia evolutiva de la lengua".

2.1. El corpus de aprendices *Aprescrilov II*

El corpus de aprendices que se ha empleado para este estudio forma parte de un corpus vigente en la Universidad de Lovaina (KUL, Bélgica) llamado *Aprescrilov II*

2. <http://users.ox.ac.uk/-martinw/dlc/chapter1.htm>

(Aprender a Escribir en Lovaina), que surge de un primer corpus (*Aprescrilov*) que cuenta con 2700 composiciones escritas por alumnos flamencos. El corpus *Aprescrilov II*, que se halla en fase de construcción, recoge textos escritos por alumnos flamencos de la Universidad de Lovaina (KUL), alumnos valones de la Universidad católica de Lovaina (UCL, Bélgica) y alumnos holandeses de la Universidad de Radboud (Nijmegen, Holanda) y se desarrolla con el objetivo de ampliar la muestra original del primer corpus y con la finalidad de contemplar nuevas perspectivas en el campo de la investigación que den respuesta a los interrogantes que surgen en el ámbito del español como lengua extranjera.

3. El análisis contrastivo y la interlengua

Ya en 1972, Selinker acuñó el término de *interlengua* para referirse al sistema lingüístico característico del hablante de segundas lenguas. Se emplea el término *característico* porque como han apuntado numerosos autores, este sistema recoge peculiaridades lingüísticas que no se corresponden ni con la lengua materna del hablante ni con la lengua segunda que aprende. Como señala Fernández (1997: 20), se trata de "una etapa obligatoria en el aprendizaje" que puede ser de utilidad para "descubrir qué ocurre en la mente del que aprende" (Baralo 2008: 370).

Con anterioridad a la aparición de la interlengua, surge el análisis contrastivo, de la mano de Lado y de Fries. Lo que pretende es averiguar qué errores cometen los hablantes de segundas lenguas, si se producen por influencia de la lengua materna y predecir los posibles errores que puedan cometerse. En esta visión del análisis contrastivo se considera que la lengua materna juega un papel fundamental en el aprendizaje de la lengua segunda y se establece, por un lado, que los errores cometidos estarán ocasionados por transferencias negativas de la lengua materna y, por otro, que los aciertos vendrán motivados por transferencias positivas de la lengua materna del aprendiz.

No obstante, esta visión original del análisis contrastivo ha sido ampliamente cuestionada y discutida, sobre todo, en cuanto a la noción de error, cómo es entendido y tratado, por lo que en este estudio se plantea el análisis contrastivo desde la perspectiva de Baralo (2004: 46), al afirmar que "en la última década ha resurgido el interés por los fenómenos de transferencia, pero no como una transferencia mecánica de las estructuras de la L1, sino entendida como un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de la L2".

4. ¿Cómo se ha realizado la investigación?

4.1. Población y muestra

Para este estudio se ha contado con la participación de 89 estudiantes: 44 alumnos flamencos y 45 alumnos valones. Ambos grupos de aprendices se hallan en su segundo año de carrera, cursan estudios universitarios similares y poseen un nivel lingüístico de español equiparable al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Mientras que los estudiantes del grupo flamenco estudian la carrera de *Toegepaste*

Taalkunde (estudios similares a los de Traducción e Interpretación), el grupo valón es más heterogéneo, al contar con alumnos que cursan los estudios de *Licence en Langues et Littérature Modernes*, *Licence en Langues et Littérature Française* y *Bachelor en Langues et Littératture Moderne* (estudios correspondientes a las distintas filosofías). Los alumnos que proceden del grupo flamenco son estudiantes universitarios de la Universidad de Lovaina y los estudiantes del grupo valón pertenecen a la Universidad católica de Lovaina.

4.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Antes de proceder a la elaboración y análisis del corpus de aprendices, se suministró una encuesta a ambos grupos de estudiantes para conocer los datos personales y lingüísticos de cada alumno. Esta encuesta se realizó, fundamentalmente, con el objetivo de averiguar si alguno de los estudiantes poseía el español como lengua materna puesto que, como se ha comentado con anterioridad, buena parte de las colocaciones responden a patrones idiosincrásicos de la lengua.

Por lo tanto, se consideró oportuno descartar a este tipo de alumnos, al presuponer que no tendrían escollo alguno para formular correctamente las colocaciones en español. La encuesta, formada por 21 preguntas, es de índole personal (nombre y apellidos del estudiante[3], sexo, edad, lengua materna del estudiante y lengua materna de los padres) y de carácter lingüístico (los posibles conocimientos de español antes de entrar en la universidad, así como los conocimientos de otras lenguas segundas antes y durante el periodo universitario).

En cuanto a la redacción, el tema que se trató fue el mismo para ambos grupos lingüísticos. La consigna inicial consistía en conocer los cambios experimentados al pasar del instituto a la universidad y, para ayudarlos en la redacción, se les formuló preguntas como ¿En qué has cambiado? ¿Cómo has mejorado? ¿En qué aspectos crees que has aprendido algo nuevo? ¿Qué nuevas herramientas has descubierto? ¿Crees que puedes mejorar algo? ¿Cómo lo harías? Antes de redactar el texto, no se les explicitó el propósito de la investigación puesto que, desde una perspectiva metodológica, se consideró preferible no explicar el objetivo del estudio para evitar la posibilidad de sesgo.

Una vez suministrada la encuesta y recopilados los textos escritos, se creó el corpus de aprendices y se anotaron los errores y los aciertos de las colocaciones con la herramienta *Markin*[4], un programa que permite al investigador o docente anotar lo que encuentra a partir de una barra de botones que puede personalizar en función de lo que se plantee investigar. Esta herramienta permite corregir diversos aspectos lingüísticos: desde la morfosintaxis, pasando por el léxico o la puntuación, hasta llegar al nivel pragmático u ortográfico. Además, cuenta con una parte cualitativa y cuantitativa. En el apartado cualitativo, *Markin* permite al investigador realizar comentarios del texto que corrige y, cuantitativamente, se pueden contabilizar los errores y aciertos cometidos, las redacciones que se posee, así como el número total de palabras con las que se cuenta.

3. En todo momento se ha mantenido el anonimato de los participantes. Solicitar el nombre y los apellidos responde a una cuestión de organización interna de la investigación.
4. Para obtener información más detallada sobre esta herramienta: http://www.cict.co.uk/markin/index.php

5. ¿Qué resultados se han obtenido?

Del total de colocaciones extraídas, el corpus neerlandófono posee un mayor número de colocaciones —tanto léxicas como gramaticales— con respecto al corpus francófono. Este primer dato puede resultar llamativo puesto que el corpus flamenco cuenta con un texto menos y un número menor de palabras, y obtiene un mayor número de colocaciones. *A priori* cabría esperar que el corpus valón poseyera más colocaciones, no solo por tener una redacción más sino también por la proximidad lingüística existente entre el francés y el español, por lo que podría esperarse que hubiera un mayor uso de las colocaciones en el corpus valón.

En el estudio, además, se ha valorado el número total de colocaciones léxicas y gramaticales extraídas de cada corpus de aprendices y, a su vez, también se ha contado cuántas colocaciones distintas han aparecido en cada clase y en cada grupo lingüístico. Así, se ha observado que en ambos grupos de estudiantes el número total de colocaciones gramaticales es superior al total de colocaciones léxicas. En cambio, al contabilizar el número de colocaciones distintas que aparecen tanto en la clase léxica como en la gramatical, el número de colocaciones léxicas distintas es superior al número de colocaciones gramaticales en ambos grupos de aprendices. Esto significa que, al valorar las colocaciones en su totalidad (teniendo en cuenta las distintas ocasiones en las que una misma colocación aparece repetida), las colocaciones gramaticales como *hablar con* o *escasez de* (entre otras) se repiten con mayor frecuencia, mientras que las colocaciones léxicas como *tener tiempo* o *cometer errores* no aparecen tan a menudo.

Este resultado podría indicar, por un lado, que las colocaciones léxicas, en su totalidad, no son tan numerosas puesto que el sentido que expresan es preciso y conciso, aplicable a contextos específicos, por lo que no pueden repetirse tan a menudo dentro de un texto, como sí sucede con las colocaciones gramaticales. Por otro lado, subraya la disparidad hallada entre la literatura que existe en relación a las colocaciones léxicas y gramaticales. El hecho de poseer cuantiosa bibliografía con respecto a las colocaciones léxicas y escasa literatura con respecto a las colocaciones gramaticales significa que, en ocasiones, hay un vacío que impide delimitar, como se ha pretendido realizar con las colocaciones léxicas, las características que conforman las colocaciones gramaticales.

En cuanto a la posible influencia de la lengua materna, cabe adelantar que los resultados que se presentan son, de momento, intuitivos. Se trata de una pequeña investigación que pretende describir el fenómeno de las colocaciones en un contexto determinado, por lo que la parte estadística (que podría haber objetivado todavía más el estudio) se ha reservado para futuras investigaciones[5]. Sin embargo, de estas primeras intuiciones, parece que el grupo valón tiende a traducir las colocaciones en bloque de su lengua materna, lo que ocasiona que muchas de estas colocaciones sean erróneas en español.

5. A su vez, cabe destacar que, para esta investigación, se ha contado con la colaboración de dos grupos lingüísticos que conviven en un mismo país, por lo que en ocasiones es difícil identificar si los errores o aciertos que cometen responden a la influencia de su lengua materna o segunda. Para ello, en futuros trabajos, se contará con un grupo de control holandés y otro francés que minimicen las posibles desviaciones que pudieran producirse.

Además, se ha observado que el grupo valón tiende a cometer más hipercorrecciones con respecto a la actuación del grupo flamenco. Como resultado, el grupo francófono comete más errores porque se autocorrige en las ocasiones en que no sería necesario. Este hecho podría venir motivado por la proximidad lingüística que se produce entre el español y el francés. En cambio, los estudiantes flamencos presentan problemas con el uso de las colocaciones gramaticales, sobre todo en lo que concierne al uso de la preposición. Los errores cometidos se producen porque los alumnos adoptan una postura más conservadora y tienden a omitir la preposición correspondiente, ya sea porque en su lengua materna no existe o porque desconocen si esa combinación debe llevar o no preposición en español.

6. Conclusiones finales

Con la elaboración de esta pequeña investigación se pretende continuar investigando en el ámbito de las colocaciones y aportar —a pequeña escala— nuevos datos que contribuyan al desarrollo de esta noción. Se ha observado que las colocaciones quizás no se caracterizan por ser uno de los fenómenos que aparece con mayor frecuencia en los textos escritos pero, sin embargo, se trata de combinaciones necesarias para el alumno de segundas lenguas, ya que permiten mejorar su competencia lingüística y acercarse a la forma en la que un hablante nativo se expresa.

Además, cabe destacar la utilidad del trabajo con corpus de aprendices, ya que ha sido indispensable para poder observar la actuación de ambos grupos lingüísticos con respecto al uso de las colocaciones y ha permitido contabilizar qué colocaciones emplean los estudiantes, cómo lo hacen y cuáles son los errores o los aciertos más característicos de ambos grupos de aprendices. De ahí, la necesidad de trabajar con este tipo de herramientas, puesto que conocer los puntos fuertes y débiles de una comunidad lingüística permite, entre otros, crear material didáctico para mejorar el aprendizaje de una lengua.

Referencias Bibliográficas

ALONSO RAMOS, M. (1994): "Hacia una definición del concepto de colocación. De J. R. Firth a I. A. Mel'čuk". *Revista de Lexicografía,* 1, 9-28. <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/5383/1/RL_1-1.pdf > [Consulta: 16/10/2014]

BARALO, M. (2004): *La adquisición del español como lengua extranjera,* Madrid: Arco Libros.

BARALO, M. (2008): "La interlengua del hablante no nativo", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE),* Madrid: SGEL, 369-389.

BENSON, M. (1985): "Collocations and Idioms", R. Ilson (ed.), *Dictionaries, lexicography and language learning,* Oxford: Pergamon Press, 61-68.

BENSON, M., BENSON, E. e ILSON, R. (2009): *The BBI Combinatory Dictionary of English. Your guide to collocations and grammar,* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

BERNARDINI, S. (2004): "Corpora in the classroom. An overview and some reflections on future developments", J. M. Sinclair (ed.), *How to use corpora in language Teaching,* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 15-36.

BUYSE, K. (2011): "¿Qué corpus utilizar para qué fines en la clase de ELE?". *ASELE. Actas del XXI Congreso Internacional.* 277-288. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0277.pdf> [Consulta: 17/10/2014]

CASTILLO CARBALLO, M. A. (2000): "Norma y producción lingüística: Las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas". *ASELE. Actas del XI Congreso Internacional.* 267-272. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0267.pdf> [Consulta: 17/10/2014]

CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de Fraseología Española,* Madrid: Gredos.

CRUZ PIÑOL, M. (2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L,* Madrid: Arco/Libros S.L.

FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera,* Madrid: Edelsa.

FERRANDO ARAMOS, V. (2012): *Aspectos teóricos y metodológicos para la compilación de un diccionario combinatorio destinado a estudiantes de E/LE.* Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. T. (2010): "Lexicologie Contrastive: Les collocations en Français et leur traduction en espagnol", *Synergies,* 3, 69-81. <http://gerflint.fr/Base/Espagne3/ana.pdf> [Consulta: 17/10/2014]

HAUSMANN, F. J. (1989): "Le dictionnaire de collocations", F. J. Hausmann, O. Reichman, H. E. Wiegand y L. Zgusta (eds.), *Worterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. An International Encyclopedia of Lexicography. Encyclopédie internationale de lexicographk*, vol. 1, Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter, 1010-1019.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2004): *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

HUNSTON, S. (2006). "Corpus Linguistics". En *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (2a ed.). 234-248. <http://www.hum.uu.nl/medewerkers/a.dimitriadis/courses/data2012/Hunston06-CorpusLinguistics.pdf> [Consulta: 17/10/2014]

KOIKE, K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico semántico,* Universidad de Alcalá y Takushoku University: Ensayos y Documentos.

LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach,* Londres: Language Teaching Publications.

MORENO PEREIRO, S. y BUYSE, K. (2003): "Colocaciones léxicas: pistas y Trampas", *Mosaico,* 10, 10-18.

NATION, I. S. P. (1990): *Teaching and learning vocabulary,* New York: Newbury House.

NESSELHAUF, N. (2004): "Learner corpora and their potential for language teaching", J. M. Sinclair (ed.), *How to use corpora in language teaching,* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 125-152.

NESSELHAUF, N. (2005): *Collocations in a Learner Corpus,* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

PÉREZ-ÁVILA, E. A. (2006): "El corpus lingüístico en la didáctica del léxico en el aula de E/LE". *RedELE. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera,* 11,1-83. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e18f0a> [Consulta: 18/1072014]

SINCLAIR, J. M. (2004): *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice. Corpus and Text – Basic Principles.* <http://www.ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/> [Consulta: 18/10/2014]

Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas a partir de la motivación: el caso de los talleres de aprendizaje

M.ª Montserrat Vaqueiro Romero
CEP Altamira (Salceda de Caselas-Pontevedra); Centro Asociado UNED Pontevedra

En este trabajo se presenta una propuesta real y práctica de talleres de aprendizaje en el aula. Concretamente la actuación se lleva a cabo en un centro de Educación Primaria, el CEP Altamira de Salceda de Caselas (Pontevedra-Galicia), donde se escolariza a alumnado con edades comprendidas entre seis y doce años. El desarrollo de talleres se lleva a cabo en el Tercer Ciclo, en los cursos quinto y sexto (10-12 años). El centro cuenta con 24 unidades y más de 500 alumnos.

1. Fundamentación legal

Concretamente en nuestra Comunidad Autónoma nos encontramos con que para los cursos 2º, 4º y 6º continúa vigente la LOE (del año 2006), mientras que para 1º, 3º y 5º se ha iniciado la aplicación de la LOMCE (2013). Por ello, para llevar a cabo las actuaciones planteadas, debemos ceñirnos al marco legal educativo vigente para la Comunidad Autónoma Gallega:

- *Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo* (Lei Orgánica de Educación). BOE 4 de mayo.

- *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE). BOE 10 de diciembre.

- Orden del 23 de julio 2014 pola que se regula la implantación para o curso 2014/15 de los cursos primero, tercero y quinto de educación primaria en la Comunidade Autónoma de Galicia, según el calendario de aplicación de la Lei orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (DOG 14 de agosto).

- Decretos que desarrollan los currículos (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato,...). En nuestro caso particular, al tratarse de un centro de Primaria, la referencia curricular se encuentra recogida en dos decretos. Por una parte, para los cursos pares (2º, 4º y 6º) rige el *Decreto 130/2007, del 28 de junio* (DOG del 9 de julio), por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, mientras que para los cursos impares se establece el *Decreto 105/2014, del 4 de setiembre,* por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 9 de setiembre).

Por otra parte, debemos tener en consideración las aportaciones de los siguientes documentos oficiales del centro:

- Plan de Atención a la Diversidad.

- Proyecto Lingüístico.
- Programación General Anual.
- Concreciones curriculares de ciclo.

Con todo ello tratamos de llevar a a cabo el desarrollo de competencias curriculares establecidas legalmente en el Decreto 130/2007, del 28 de junio(denominadas *competencias básicas* en la LOE, cursos pares):

1º. Competencia en comunicación lingüística.
2º. Competencia matemática
3º. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico.
4º. Tratamiento de la información y competencia digital.
5º. Competencia social y ciudadana.
6º. Competencia cultural y artística.
7º. Competencia para aprender a aprender.
8º. Autonomía e iniciativa personal.

En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE 10 de diciembre, se establecen 7 competencias, denominadas *competencias clave* y que se extrapolan al *Decreto 105/2014, do 4 de setiembre*:

1º. Comunicación lingüística (CCL).
2º. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).
3º. Competencia digital (CD).
4º. Aprender a aprender (CAA).
5º. Competencias sociales y cívicas (CSC).
6º. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE).
7º. Conciencia y expresiones culturales (CCEC).

Según se especifica en ambos desarrollos curriculares por los que se establecen los currículos de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, el área de educación Artística se encuentra subdividida en:

- Plástica (donde encuadramos el Teatro como taller en Tercer Ciclo de Primaria).
- Educación Musical.

La carga horaria lectiva para cada una de las subáreas es de 1 hora semanal.

Dentro de esta estructuración, en el CEP Altamira, basándonos en el criterio de autonomía de los centros, siempre por supuesto con la preceptiva aprobación y autorización de la Inspección Educativa, hemos establecido para el Tercer ciclo de Primaria (5º y 6º curso) una estructuración rotatoria del área de Plástica, donde tienen cabida diversos talleres (o*bradoiros* en gallego), entre los que destacamos: radio escolar (5º curso), blog (6º curso), jardinería (5º y 6º curso), danza (5º curso), cocina (5º y 6º curso), macramé (5º y 6º curso), papiroflexia (6º curso), dibujo técnico (6º curso) y teatro (6º curso).

Todos los alumnos/as pasan por todos los talleres, en grupos de aproximadamente 10-15 integrantes.

El objetivo fundamental es llevar a cabo una reflexión práctica sobre la importancia de trabajar la expresión escrita y oral en el aula a través de diversos medios a nuestro alcance: teatro, radio, blog, revista escolar, etc.

2. Los talleres de aprendizaje

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas determina la adquisición de la *competencia comunicativa* definida como la capacidad de utilizar el idioma extranjero en las distintas actividades de comprensión, expresión e interacción oral y escrita como objetivo fundamental de la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Sin menoscabo del tratamiento de otras competencias subyacentes como la *competencia en comunicación lingüística,* la *competencia sociolingüística* o la *competencia intercultural.*

En la primera parte reflexionaremos sobre cómo trabajamos la expresión escrita y oral y cómo fomentamos la creatividad del estudiante en nuestras clases. Haremos hincapié en aspectos como las instrucciones, actividades preliminares y en la importancia del enfoque comunicativo en la enseñanza. Nuestro objetivo principal es incorporar de la manera más lúdica posible el trabajo de la expresión escrita y oral en el aula.

Las posibilidades ilimitadas que nos ofrecen estas actividades ya solo se encuentran en la creatividad del profesor ya que suponen en gran medida una ruptura con la concepción jerárquica de profesor/alumno y muchas de ellas otorgan prioridad al movimiento y a la libertad de expresión.

El trabajo a través de talleres va a suponer un recurso que nos ayudará a fomentar la educación inclusiva, ya que a través de la propuesta como integración curricular en el aula propicia los aprendizajes interdisciplinares.

A través de representaciones públicas puntuales de emisiones diarias de radio o de publicaciones (en formato papel, digital y en la web) que se llevan a cabo en el centro, el CEP Altamira visibiliza ante toda la comunidad educativa el resultado de la práctica de la actividad a lo largo del curso.

Consideramos muy enriquecedora esta distribución, ya que nos permite llevar a cabo una implementación curricular de los aprendizaxes. La actividad a través de talleres se encuentra implementada con un programa de innovación educativa propuesto por la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria dentro de la modalidad de *Contratos-programa para a mellora do éxito escolar* en la modalidad de *Mejora de la lectura, escritura y cálculo*. Tratamos de implementar estas actuaciones con otros programas e iniciativas de innovación que se llevan a cabo en el centro. Así, el taller de jardinería se enmarca a su vez en el Proyecto medioambiental *Voz Natura (La Voz de Galicia)* y lo vinculamos con las actividades llevadas a cabo a través del *Plan Proxecta*, concretamente con *Aliméntate ben*, con lo que tratamos de aprovechar los productos del invernadero para trabajar en la cocina.

El trabajo llevado a cabo en los talleres (*obradoiros*) se visibiliza para toda la comunidad educativa a través de la página web del CEP Altamira http://www.edu.xunta.es/centros/cepaltamira/. Las emisiones de radio se llevan a cabo a diario (con colaboración de los cursos de 1º a 6º, en gallego, castellano e inglés), junto con la participación de otros eventos radiofónicos en las ondas como el proyecto *Ponte... nas ondas* (este año la emisión se llevó a cabo en directo desde la emisora local Radio Líder Salceda).

Los trabajos de los *obradoiros* de danza y teatro se llavan a cabo en los festivales de Navidad y Letras Gallegas (17 de mayo), siendo visibilizados por toda la comunidad educativa. La visibilización del *obradoiro* de jardinería se lleva a cabo en el mes de junio, en la fiesta de *Voz Natura*, donde presentamos los trabajos del alumnado de 6º curso a otros centros de toda Galicia.

También se visibiliza a través de la publicación de la revista escolar (digital y en papel), con gran proyección a toda la comunidad educativa.

Por último, el CEP Altamira participó con un flash-mob e un vídeo sobre Rosalía de Castro, "Imaxina cantares", que fue realizado por profesorado del equipo de Dinamización Lingüística, en colaboración con el alumnado e el profesorado de todos los *obradoiros* (talleres de aprendizaje).

Concurso homenaje a Rosalía de Castro

3. Conclusiones

En definitiva, como se ha expuesto a lo largo de la publicación, son actividades y medios que van a propiciar la mejora de la autoestima y a favorecer no solo las relaciones personales y sociales sino también la cooperación y la construcción colaborativa del conocimiento, con la consiguiente mejora en el resultado de los aprendizajes. Estaríamos ante la cohesión de diversas actividades y proyectos de innovación que se articulan en el centro partiendo de los talleres de aprendizaje, lo cual resulta enriquecedor ya no solo por sí mismo sino por la implementación curricular de los aprendizajes, significando en este caso una señal de identidad del centro.

Referencias Bibliográficas

ACQUARONI, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana.

ARROYO AMAYA, C. (2003): *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua,* Madrid: Dirección General de Promoción educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

BOBES, M. C. (1997): *Semiología de la obra dramática,* 2ª ed., Madrid: Arco/Libros.

CASSANY, D. (1994): *Enseñar Lengua,* Barcelona: Graó.

CASSANY, D. (2006): "Aprendizaje cooperativo para ELE", ponencia presentada en el *XV Encuentro práctico de profesores de ELE,* Difusión e International House, Barcelona, 8 de septiembre de 2011. <http://www.encuentro-practico.com/pdf06/cassany.pdf>

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas,* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

HERRERO FIGUEROA, A. (2011): "Lectura literaria y competencia intertextual. Criterios de selección del texto literario y de su transposición fílmica", M. C. Losada Aldrey *et al.* (coords.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE,* Santiago de Compostela. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0636.pdf>

HIDALGO MARTÍN, V. (2013): "El teatro en la clase de ELE. Dos propuestas de taller", *Marco ELE,* 15. <http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf>

Nicolás Román, S. (2011): "El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL:

un enfoque competencial", *Encuentro 20*. <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10111/teatro_nicolas_ENCUENTRO_2011.pdf?sequence=1>
PALACIOS GARCÍA, I. M. (2013): "Taller de teatro en la escuela", *Innovación y experiencias educativas*, 20. <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_20/ISABEL_PALACIOS_1.pdf>
PROYECTO ATLÁNTIDA, EDUCACIÓN Y CULTURA (2013). <http://www.proyectoatlantida.net/>
TORRES NÚÑEZ, J. J. (1993) "Drama versus teatro en la educación", *Cauce: Revista de Filología y su didáctica,* 16. <http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_18.pdf>
VACAS POZUELO, C. (2009): "Importancia del teatro en la escuela", *Innovación y Experiencias educativas,* 16. <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/CRISTINA_VACAS_2.pdf>
VAQUEIRO ROMERO, M. M. (2014): "El teatro como recurso didáctico", Publicación del Ministerio de Educación y Cultura, Embajada de España en Portugal, *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro: propuestas didácticas para trabajar el teatro en la clase de español,* Braga-Lisboa: Univ. Minho, 32-40.

El empleo de twitter y facebook en la enseñaza de ELE para la construcción de un entorno de aprendizaje basado en las necesidades del alumno

María Sequero Ventura Jorge
Universidad de Extremadura

Los extraordinarios avances tecnológicos están ocasionando profundas transformaciones en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de ELE, especialmente en las formas de aprender y acceder al conocimiento. Ello se manifiesta muy nítidamente en cierto tipo de alumnado, por lo general joven (aunque no solo), cuyo manejo de redes sociales como *Twitter* o *Facebook*, entre otras, permite prever estrategias específicas de aprendizaje. Teniendo ello en cuenta, el objetivo de esta comunicación es aprovechar las posibilidades de ambas redes sociales para desarrollar la competencia de aprender a aprender –a la par que la competencia comunicativa– y fomentar y desarrollar, dentro y fuera del aula, diferentes tipos y estilos de aprendizaje adaptados a las necesidades del alumnado.

1. Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera se halla en un momento metodológico ecléctico. Los progresos tecnológicos han puesto en marcha el desarrollo de tácticas metodológicas diferentes, más innovadoras, pero no bien definidas, lo cual es comprensible, dada la abrumadora rapidez con la que se suceden los cambios en este campo. Constantemente surgen nuevas herramientas que convierten en obsoletos ciertos aparatos que hasta ese momento constituían una novedad y aportaban innovación. Esta situación y este contexto tan cambiante generan inquietud y miedo entre los profesores de español, pues son muchas las herramientas que, casi con la misma celeridad que surgen, desaparecen.

Sin embargo, desdeñar la utilización de estos medios en la enseñanza de ELE es quizá una solución extrema. Es cierto que el empleo, en contextos educativos, de cualquiera de las herramientas de la Web 2.0 presenta inevitablemente ciertos inconvenientes por todos conocidos, pero también lo es que estos no superan las ventajas que ofrecen en pro de la enseñanza de español, como veremos. Por tanto, adoptar una metodología de trabajo intermedia, que nos permita compaginar el aprendizaje presencial-formal y el virtual-informal, podría suponer el fomento de diferentes tipos de aprendizaje. Así, partiendo de un conjunto de consideraciones generales sobre la utilización de *Twitter* y *Facebook*, trataremos aquí de contribuir a desarrollar la utilidad de ambas redes sociales en la enseñanza de español como lengua extranjera.

2. Qué entendemos por entorno de aprendizaje y cómo se articula

Desde hace tiempo se viene hablando de lo importante que es la construcción de un entorno de aprendizaje basado en las necesidades de los estudiantes. Sin embargo,

es en este momento cuando esta idea cobra más relevancia; lo que sin duda tiene una estrecha vinculación con el desarrollo tecnológico y la repercusión de las denominadas "tecnologías educativas" en la enseñanza. Todo ello ha propiciado la revalorización de un antiguo concepto, el PLE –*Personal Learning Environment*– o Entorno Personal de Aprendizaje que, durante muchos años, ha sido objeto de indagación por parte de investigadores de diferentes partes del mundo que han tratado de hallar una definición válida y actualizada de qué es y cómo podría entenderse este concepto desde un punto de vista educativo.

Adell y Castañeda entienden que el término de PLE, desde una perspectiva pedagógica, es "una idea que nos ayuda a entender cómo aprendemos las personas usando eficientemente las tecnologías que tenemos a disposición" (2013a: 15), y lo han definido como un "conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender" (2010: [7]). Por tanto, según esta definición, el PLE se estructuraría en tres partes perfectamente diferenciadas:

1) Herramientas y estrategias de *lectura* (entendida en el sentido más amplio): las fuentes de información en forma de objeto o artefacto (mediatecas).

2) Herramientas y estrategias de *reflexión*: los entornos o servicios en los que se transforma, mezcla y reelabora la información (sitios donde escribir, comentar, analizar, recrear, valorar, recomendar, publicar, etc.).

3) Herramientas y estrategias de *relación*: entornos donde podemos interactuar con otras personas *de las* que aprendemos y *con las* que aprendemos (Castañeda y Adell, 2011: [7]).

Estas tres partes configurarían el entorno personal de aprendizaje de cada persona. Sin embargo, aunque las tres son fundamentales, coincidimos con Castañeda y Adell (2013) en que la tercera es, sin duda, la más importante, dado que la relación con otras personas es una fuente de aprendizaje y enriquecimiento personal. Esta última parte del PLE es lo que se conoce como PLN, *Personal Learning Network* o Red Personal de Aprendizaje, que está formada por "las herramientas, los procesos mentales y las actividades que me permiten compartir, reflexionar, discutir y reconstruir con otros conocimiento –y dudas–, así como las actitudes que propician y nutren ese intercambio" (Castañeda y Adell 2013a: 17).

3. El empleo de *Twitter* y *Facebook* para desarrollar la competencia de *aprender a aprender* mediante la construcción de entornos personales de aprendizaje

Si tenemos en cuenta las tres partes que, según Castañeda y Adell (2011: [7]), estructuran el PLE –acceso a la información (lectura), reflexión y relación–, se podría afirmar que *Twitter* y *Facebook* son dos herramientas que pueden ayudar a los estudiantes de español a construir su entorno personal de aprendizaje. Ambas son dos herramientas creadas para la comunicación, por lo que en ellas la información fluye constantemente,

de manera que pueden constituir una fuente de acceso al conocimiento. A ello se une, asimismo, la oportunidad de publicar comentarios, de reflexionar sobre lo que se ha leído y de compartir ideas con otras personas que, aparte de nutrirse de ellas, pueden enriquecerlas o ampliarlas. Por ello, cuanto más amplia sea nuestra PLN o red personal de aprendizaje en estas redes sociales, mayores serán las posibilidades de aprendizaje.

Ahora bien, ¿por qué elegimos *Twitter* y *Facebook* si existen muchas redes sociales de similares características? La respuesta es muy simple. Por una parte, porque se trata de dos redes sociales gratuitas y, por otra, porque su uso está enormemente extendido, lo que podría facilitar su integración en los planes de enseñanza. Además, su manejo, relativamente sencillo, y la posibilidad de enlazar en ellas páginas *web*, vídeos, canciones o subir archivos en diferentes formatos facilita la creación de diferentes actividades didácticas enfocadas a la enseñanza de español.

No obstante, la integración de las redes sociales en los programas de estudios conllevarán una serie de cambios que afectarán principalmente a la metodología y a los roles del profesor y el alumno, especialmente en la posición que ocupará cada uno en el proceso de aprendizaje, todos ellos necesarios para el desarrollo del PLE y de la competencia de aprender a aprender. Los paradigmas de enseñanza en el siglo XXI han cambiado y ahora el profesor no posee el conocimiento de manera exclusiva, es decir, sigue siendo una fuente de información y aprendizaje para los alumnos, pero no la única. Los estudiantes aprenden, aparte del profesor y el manual, de otras fuentes que tienen a su alcance. El docente ha dejado de ser el único transmisor del conocimiento para convertirse en un canalizador del aprendizaje, permitiendo así que los propios estudiantes gestionen su conocimiento, lo que se traduce en un aprendizaje más autónomo que posibilita a los alumnos desarrollar su competencia de aprender a aprender.

La implementación del PLE a través de *Twitter* y *Facebook* tiene diversas implicaciones en la enseñanza de ELE. Así, la posibilidad de crear comunidades de aprendizaje impulsa considerablemente las oportunidades de aprender, no solo en clase –aprendizaje formal– sino en cualquier momento y desde cualquier parte –aprendizaje informal–. Existe, de hecho, una cantidad significativa de grupos relacionados con la enseñanza de español en todo el mundo, creados en *Twitter* y *Facebook*, que favorecen e impulsan un aprendizaje de tipo colaborativo, mediante el intercambio de información, recursos, materiales... con profesores y estudiantes de diversas partes del mundo. Así, en *Twitter* hallamos algunas listas especializadas en la enseñanza de español como *ELE* (creada por cometa23), *ELE* (creada por Lorena Castro), *ELE* (creada por Ricardo Torres), *TwitterELE* (creada por Roberto Cuadros), *Profesores de ELE* (creada por Victoria Castrillejo) o *Colegas ELE* (creada por Elisa Hergueta), entre otras. En *Facebook* se encuentran, asimismo, grupos y perfiles muy interesantes: *ELE – Español como Lengua Extranjera*, *Profesores de español como lengua extranjera* o *Profesores de español como lengua extranjera sin fronteras*. En todos ellos se ofrecen informaciones de diverso tipo relacionadas con la enseñanza de ELE, se sugieren recursos en línea y en algunos se proponen actividades didácticas interesantes y atractivas. En relación con ello, el diseño de actividades con las que mejorar y desarrollar todas las destrezas y diversas competencias a través de estas herramientas puede fomentar la motivación para aprender, a través

de la interacción, la reflexión y el debate entre los alumnos y el profesor, lo que daría lugar a un aprendizaje más autónomo y crítico, donde el alumno aprende de otros, pero también enseña con sus aportaciones, entendiendo el conocimiento como algo que se construye de manera colaborativa. Por ejemplo, *Profedeele* ofrece diferentes propuestas didácticas para la clase de ELE a través de enlaces en su perfil de *Twitter* que nos redirigen a un blog, <http://www.profedeele.es/>, pensado para estudiantes y profesores de español como lengua extranjera. Aquí hemos encontrado propuestas didácticas de diversa índole: actividades de presentación, juegos, actividades de vocabulario... Destacamos la actividad *¿Cómo pagamos en España y América Latina?*, en <http://www.profedeele.es/2013/02/como-pagamos-medias-o-hacemos-un-bote.html>, que, a su vez, ha sido readaptada por el profesor Guillermo Gómez (cometa23, en *Twitter*). La ficha de esta última, *¿Cómo pagamos en España?*, podemos encontrarla en <http://es.scribd.com/doc/239457942/Como-pagamos-en-los-bares-en-Espana>. En *Facebook*, se encuentra *ELE - Español como Lengua Extranjera*, en <https://www.facebook.com/elgrupoele/timeline>, que ha compartido en su muro el enlace a una actividad, *¿Cómo estás?*, creada por Giralda Center Spanish House Sevilla, con la que los estudiantes podrán practicar en el aula los estados en que se encuentra utilizando las estructuras *estar + adjetivo* y *tener + sustantivo*. El enlace específico a esta actividad es <http://www.slideshare.net/slideshow/embed_code/1451676>.

Finalmente, se debe considerar la idoneidad de ambas redes sociales para compartir con los alumnos materiales, actividades, vídeos... que se han utilizado en clase, dándoles la oportunidad de manipularlos y consultarlos una y otra vez según sus necesidades; proponer actividades de refuerzo sobre un aspecto determinado para aquellos estudiantes que así lo necesiten y que no puedan desarrollarse en el aula, por falta de tiempo; la resolución de dudas fuera del aula, a modo de tutoría virtual; realizar encuestas o informar sobre fechas importantes o cambios de última hora, entre otras.

4. Conclusión

El PLE no es un concepto del sigo XXI, es decir, los estudiantes de español siempre han tenido un entorno personal de aprendizaje, ya que "se trata de una realidad inherente al aprendizaje de las personas y por lo mismo tan antiguo como ellas y su aprendizaje" (Castañeda y Adell 2013b: 7). Sin embargo, antes de la existencia de las últimas tecnologías, la posibilidad de que los estudiantes de español aprendieran el idioma fuera del aula era bastante limitada, pues no todos tenían acceso a manuales o bibliotecas especializadas a las que pudieran acudir para resolver las dudas que le surgieran fuera de clase. Lo habitual era que los estudiantes aprendieran lo que el profesor les enseñaba, que frecuentemente estaba pautado por las instrucciones del manual de enseñanza utilizado. Por suerte, en este momento, las posibilidades de aprendizaje se han ampliado de manera notable gracias al uso extendido de Internet y la ingente cantidad de información, materiales y recursos especializados de español que hay en la Web 2.0. Cuando un estudiante de español tiene una duda sobre un aspecto concreto y no se halla en el aula, casi con toda seguridad acudirá a Internet para intentar resolverla, lo que puede ser una ventaja y también un inconveniente.

No todos los materiales y recursos que hay en la red destinados a la enseñanza-aprendizaje de ELE son apropiados, por lo que el empleo de *Twitter* y *Facebook* como herramientas para la resolución de dudas fuera del aula podría ser una forma de que el profesor supervise los materiales, recursos y la información a la que sus estudiantes acceden para aprender español fuera del aula y cerciorarse de que son adecuados. Por tanto, la creación de entornos personales de aprendizaje con la ayuda de ambas redes sociales no solo ofrece diferentes posibilidades didácticas para la enseñanza de ELE, sino que además permiten prolongar el aprendizaje desde un contexto formal a otro informal, aumentando así las oportunidades de aprender de manera autónoma, en un contexto natural perfectamente contextualizado, a través de la colaboración, elemento clave en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, las redes sociales, si bien no han sido creadas con intenciones educativas, sí han sido diseñadas para la comunicación, por lo que su uso, siempre que su empleo sea apropiado, como no podía ser de otro modo, favorecerá el desarrollo y mejora de la competencia comunicativa. Además, su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE posibilitará la mejora de diferentes destrezas y la adquisición de la competencia de aprender a aprender.

Referencias Bibliográficas

ADELL, J. y CASTAÑEDA, L. (2010): "Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje", R. Roig Vila y M. Fiorucci (eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di recerca per l'innovaziones e la qualità in ámbito educativo. La tecnologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuol,.* Alcoy: Editorial Marfil – Roma TRE Universita degli studi, 1-16. <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/17247/1/Adell%26Casta%C3%B1eda_2010.pdf> [Consulta: 01/09/2014]

CASTAÑEDA, L. y ADELL, J. (2011): "El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE)", R. Roig Vila y C. Laneve (eds.), *La práctica educativa en la sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación / La pratica educativa nella Società dell'informazione: L'innovazione attraverso la ricerca.* Alcoy: Editorial Marfil, 1-15. <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/24647/1/CastanedaAdell2011preprint.pdf> [Consulta: 01/09/2014]

CASTAÑEDA, L. y ADELL, J. (2013a): "La anatomía de los PLEs", L. Castañeda y J. Adell (eds.), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el sistema educativo en red,* Alcoy: Editorial Marfil, 11-27. <http://www.edutec.es/sites/default/files/publicaciones/castanedayadelllibrople.pdf> [Consulta: 01/09/2014]

CASTAÑEDA, L. y ADELL, J. (eds.) (2013b): *Entornos personales de aprendizaje: claves para el sistema educativo en red*, Alcoy: Editorial Marfil. <http://www.edutec.es/sites/default/files/publicaciones/castanedayadelllibrople.pdf> [Consulta: 01/09/2014]

FERNÁNDEZ ULLOA, T. (2012): "*Facebook* y *Twitter* en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Comunicación presentada al XVII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento (Madrid, 3-5 de julio de 2012)*, Madrid, 1-18. <http://www.ocendi.com/descargas/Redes_sociales_Congreso_Madrid.pdf> [Consulta: 04/03/2014]

GARCÍA GONZÁLEZ, J. y GARCÍA RUIZ, R. (2012): "Aprender entre iguales con herramientas de la Web 2.0 y *Twitter* en la universidad. Análisis de un caso", *Edutec,* 40, 1-14. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec40/pdf/Edutec-e_n40_Garcia_Garcia.pdf> [Consulta: 01/01/2014]

VARO DOMÍNGUEZ, D. y CUADROS MUÑOZ, R. (2013): "*Twitter* y la enseñanza del español como segunda lengua", *redELE*, 25, s.p. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_02CUADROS-VARO.pdf?documentId=0901e72b8159e13f> [Consulta: 08/03/2014]

La adquisición del determinante en la interlengua de los estudiantes egipcios

Marta Vilosa Sánchez
Instituto Cervantes de Alejandría
Universidad de Alejandría

1. Introducción

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de tesis que analiza la interlengua (IL) española de los estudiantes egipcios, en concreto analizamos los sintagmas determinantes. Este estudio investiga a través de una prueba experimental, el uso del género de los artículos determinados; y trata de dar respuesta sobre qué recursos utiliza el estudiante de nivel inicial para deducir el género de una palabra, su lengua materna (LM), o el dominio de una segunda lengua (L2) como puede ser el francés, en el caso que nos ocupa. En este estudio se comparan los resultados de una prueba experimental de dos grupos de estudiantes de nivel inicial, el primero con L2 francés y el segundo con L2 inglés, con el fin de observar si aquellos estudiantes que saben francés deducen con más facilidad el género de las palabras al contrario del grupo de L2 inglés, y si este último grupo transfiere el género de su LM, ya que en esta L2 no se marca el género de las palabras.

En la lengua materna, el árabe se dispone de una sola forma para marcar la determinación, y ésta es válida para los sustantivos masculinos y femeninos; la formación del género difiere al de la lengua española: en árabe, el masculino no tiene ninguna marca en particular y el femenino tiene tres terminaciones. Otras palabras femeninas no poseen marca alguna y es el contexto y la concordancia con el adjetivo lo que permite deducir el género de tales palabras. Lo que interesa destacar es, por una parte, que el género en árabe no siempre coincide con el género de las palabras en español, la lengua objeto (LO), y, por otra, que tanto las palabras animadas con género biológico como las palabras inanimadas se construyen con la misma terminación. Por todas estas razones la adquisición del artículo por parte de estudiantes árabes es un tema complejo.

Los estudiantes producen frases del tipo **el biblioteca de Alejandría*, es decir, utilizan el artículo masculino, incluso cuando la palabra es femenina en su LM. Como no está claro si estos datos de producción se corresponden con datos de competencia y comprensión, hemos realizado un estudio dirigido a investigar las características del SD de esta IL con tal de investigar si las producciones entre los estudiantes con L2 inglés difieren de aquellos que tienen el francés como L2. Las preguntas de esta investigación son las siguientes:

1. ¿Prefieren los hablantes de árabe el género de la palabra en su LM cuando asignan género a la palabra equivalente del español, independientemente de que en su LM exista una sola forma de artículo?

2. Dado que los estudiantes recurren al conocimiento de su L2 (el francés) y al relacionarla tipológicamente como más cercana a la LO pueden identificar el género con el del francés, ¿les llevará esto a deducir el género del sustantivo a partir del del artículo (y el sustantivo) del francés y, siempre que converja con el español, a tener menos dificultades que aquellos estudiantes que tengan como L2 el inglés? Y por lo tanto, ¿la opción del determinante variará según su L2?

Este trabajo presenta las características del artículo determinante en español y árabe. Se investigan los factores que influyen en la tendencia a utilizar el artículo determinado masculino, y se presentan las diferencias entre las tendencias del uso del SD de aquellos estudiantes que tienen L2 francés y aquellos que tienen L2 inglés, para observar hasta qué punto influye la L2 y la LM.

2. Metodología

El estudio se ha llevado a cabo en el Instituto Cervantes (IC) y en el departamento de francés de Lingüística Aplicada de la Universidad de Alejandría (UA). Las pruebas que se pasaron a los estudiantes con el fin de extraer información sobre su conocimiento lingüístico fueron dos: la primera consistía en un cuestionario sobre la experiencia lingüística previa y la segunda era un test de nivel para comprobar el nivel de su L2. Para analizar el uso del artículo y el género se diseñó una prueba experimental de juicios de aceptabilidad.

En una sesión de clase distribuimos un cuestionario[4] en el que los estudiantes debían proporcionar datos sobre aspectos relativos a su LM y a su L2. Este cuestionario ha confirmado que la LM es en todos los casos el árabe y que la L2 es, mayoritariamente, el inglés, que es la L2 que se estudia en las escuelas públicas. Algunos estudiantes tienen como L2 el francés ya sea porque han asistido a escuelas privadas o porque han sido candidatos universitarios del departamento de francés de Lingüística Aplicada, donde es un requisito indispensable para entrar en la Universidad tener un nivel intermedio B1 de francés.

La prueba experimental consta de 50 ítems en total, de los cuales 28 son sobre la concordancia de género[1] del artículo y el resto (22 ítems) son distractores[5] que tratan el orden de los adjetivos, estos últimos van dirigidos a distraer al informante para que no se concentre en el problema que se está evaluando y conteste a las respuestas de la forma más natural posible. De los 28 ítems que tratan la concordancia de género, 20 están formados por oraciones donde aparece un sintagma nominal formado por un artículo y un sustantivo y 8 ítems iban acompañados de un adjetivo, como, por ejemplo, *el cuaderno rojo está aquí*. En el apartado del análisis de las pruebas nos detendremos a observar si la aparición del adjetivo ayuda al estudiante a deducir el género del sustantivo.

El informante debe hacer un juicio de valor de gramaticalidad señalando uno de los cuatro emoticonos que se le proporcionan en función de si el ítem podía considerarse

1. Todos los sustantivos que se eligieron también corresponden en género con el francés.

excelente, bien, mal o muy mal. Mostramos en las siguientes tablas algunas frases de la prueba, las siglas corresponden a las abreviaciones de: M masculino, F femenino, A animado, N no animado, T transparente u O opaco. Así por ejemplo: MMAT significa determinante masculino, seguido de sustantivo masculino, animado, de género transparente: el niño.

Estas pruebas se pasaron a tres grupos, el primero formado por 10 estudiantes de nivel A1.2 del IC el segundo formado por 10 estudiantes de la Universidad de Alejandría y el tercero formado por un grupo de control de hispanohablantes para comparar los resultados.

2.1. Ítems de la prueba experimental

En la siguiente tabla se muestran los ítems y su correspondiente código de la prueba experimental.

ESPAÑOL =ARABE			
CÓDIGO	**GRAMATICAL**	**CÓDIGO**	**AGRAMATICAL**
MMAT	PA1 EL NIÑO JUEGA CON LA PELOTA (FFAT)	MFAT	PA5 *EL AMIGA DE MI HERMANO PASEA POR EL PARQUE
MMAO	PA3 HABLA CON EL ESTUDIANTE	MFAO	PA8 *BAILA CON EL MUJER
MMNT	PA12 EL LIBRO ESTÁ EN LA ESTANTERÍA	MFNT	PA15 *EL CASA ES DE MADERA
MMNO	PA16 PON ESTO EN EL CAJÓN	MFNO	PA19 *CREO QUE ESTÁ EN EL HABITACIÓN

Tabla I. Ítems con artículos masculinos que no se corresponden en género en árabe y español.

ESPAÑOL ÁRABE			
CÓDIGO	**GRAMATICAL**	**CÓDIGO**	**AGRAMATICAL**
MMNT	PA20 EL BOLSO ESTÁ HECHO A MANO.	MFNT	21*EL SILLA ES DE PLÁSTICO
MMNO	PA25 PLANTA EL ÁRBOL EN EL JARDÍN	MFNO	PA26 *SE TOCA EL NARIZ

Tabla II. Ítems artículos masculinos que no se corresponden en género en árabe y español.

CÓDIGO	GRAMATICAL	CÓDIGO	AGRAMATICAL
FFAT	PB1 LLAMA A LA AMIGA	FMNT	*LA GATO CAMINA POR EL PATIO
FFAO	LA ACTRIZ ACTUA HOY	FMAO	LA ESCRITOR INVENTA POEMAS.
FFNT	PB6 LA CUCHARA ESTÁ AQUÍ.	FMAT	LA BARCO NAVEGA DE DÍA.
FFNO	PB7 VUELVE A LA CIUDAD	FMNO	PB11 *ESCRIBE CON LA LAPIZ

Tabla III. Ítems con artículos femeninos, correspondencia en género en árabe y español.

3. Algunas diferencias y similitudes entre el artículo determinado en español y árabe

Una primera diferencia es que en árabe hay una sola forma de artículo ال /al/ y esta no tiene marca de género ni de número. En español en cambio, hay cuatro formas de artículos determinados que se flexionan en género y número: *el/la, los/las*.

En árabe, como en español el artículo determina, pero además es un marcador de unión entre sintagmas. Si el sustantivo y adjetivo están determinados o indeterminados forman un sintagma, en cambio si el primer término está determinado pero el segundo no, tendremos una oración copulativa. En la oración copulativa árabe, en presente, no hay verbo.

Notamos una similitud fónica entre el artículo árabe y el artículo masculino singular español *el/al.* Un aspecto fónico característico del artículo árabe es que el fonema /l/ se asimila a la consonante siguiente y esta se alarga[2] (Corriente 1988: 60). Comentamos esta característica porque el sonido del artículo árabe *al* se parece al artículo determinado masculino *el,* y, como comentaremos más adelante, una hipótesis en la adquisición de la lengua es que la similitud fónica entre la LM y la lengua objeto (LO) puede influir en el proceso de adquisición.

2. Esto solo ocurre con el grupo de la las letras solares, que en árabe son las dentales, alveolares, alveolo-predorsales y prepalatal sorda. Ejemplo: /ashams/ الشمس el sol. Pero /alkursi/ الكرسي la silla.

Hay que añadir que en los casos en que el sustantivo femenino español empieza por la vocal tónica *a,* y para evitar la asimilación de dos vocales iguales, el artículo femenino *la* se transforma en *el*, como: *el águila*. Este hecho puede dificultar el uso correcto del artículo si el estudiante no ha estado expuesto a suficiente input. Es esta la razón por la que en la prueba experimental se omitieron tales casos.

En español la flexión del género y número del artículo viene determinada por los rasgos del sustantivo explícito o implícito de género masculino o femenino. Un gran número de sustantivos que terminan en *–a* son femeninos, y si terminan en –o son masculinos. Aunque lo anterior no es una regla que se cumpla siempre ya que, en ocasiones (según el contexto u otros elementos del sintagma), el sustantivo carece de estas marcas por lo que el artículo será el portador de la flexión y del número. Tenemos un grupo de palabras que en latín pertenecían a la tercera y quinta declinación, de género neutro, estas palabras en la evolución de la lengua han pasado a ser masculinas o femeninas. Por ejemplo, tenemos el caso de la palabra *dies, diei,* en latín formaba parte de la quinta declinación, neutra, y hoy es una palabra masculina: *el día*.

Por lo que se refiere a la sintaxis, el artículo en las dos lenguas va antepuesto al sustantivo. La determinación en árabe, se puede formar con la estructura de *idafa*: con dos sustantivos, si el segundo está determinado, se entiende que el primero también está determinado; forma un sintagma preposicional (SP) que indica pertenencia, observamos un ejemplo: الطالبة الجامعة /talab aljama/ 'la estudiante de la universidad'. Existen otros grupos de palabras femeninas que no poseen marca de género, y al igual que las palabras masculinas podremos deducir el género por el contexto de la frase y si va acompañada de un adjetivo portador del género.

Respecto al significado y al uso en la oración, tanto en español como en árabe el artículo se utiliza para restringir y dar referencia a los SSNN. Es una categoría que contribuye a la cohesión del discurso.

Finalmente, en árabe se utilizan signos diacríticos llamados *tanuin* para marcar el caso de cada palabra en la oración. En español, en cambio, entendemos la función de cada elemento por la posición que ocupa en la oración y por las relaciones sintagmáticas entre los términos.

Hay que tener en cuenta que la concordancia en género y número varía según se hable del árabe clásico o el árabe coloquial. En el presente estudio tratamos el árabe coloquial, por considerarlo la LM de los estudiantes[3].

3.Alguna diferencias importantes entre el *amiya* (dialecto coloquial egipcio) de Egipto y el *fusha* (árabe clásico) son: la pronunciación, el uso de algunos vocablos y por lo que se refiere a la concordancia algunos egipcios emplean en *amiya* la forma regular del plural en vez de emplear el plural irregular en palabras que son irregulares en plural, eso es porque hay una lista notable de palabras irregulares y es difícil recordarlas todas, por esto se tiende a generalizar la norma y simplificar así el uso de los plurales. Por lo que se refiere al género, algunos sustantivos se tratan según el contexto como masculinos o como femeninos. Y los plurales regulares siempre son de género masculino.

4. Análisis de los cuestionarios

4.1. Conocimiento lingüístico

Los resultados de las pruebas de conocimiento lingüístico fueron las siguientes: en el grupo de nivel inicial del IC que tiene el inglés como L2, el 80% del grupo, es decir 8 de los 10 candidatos, obtuvieron un B1 según el marco común de referencia europeo (MCRE) y 2 candidatos el nivel B2. El grupo de estudiantes de la universidad de Alejandría que tienen el francés como L2 obtuvieron los siguientes resultados: el 30% un A2, el 50% un A2, y el 20% un B1. Hay que añadir que este último grupo también domina el inglés, información que extrajimos del cuestionario sobre el conocimiento lingüístico.

4.2. Resultados prueba experimental

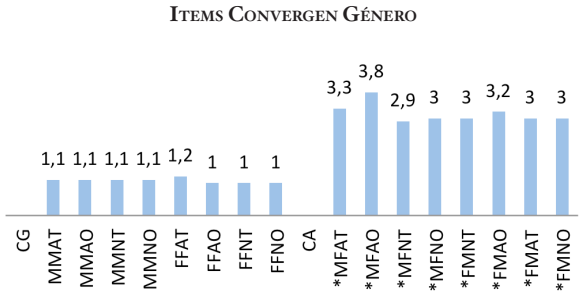


Gráfico I. Ítems que convergen en género. Grupo nativos

Como era de esperar, el grupo de control respondió a la prueba experimental dando valor 1 a las frases gramaticalmente correctas en español y el valor 4 a las que eran agramaticales. Observamos que algún ítem gramatical como el FFAT *Llama a la amiga* se ha valorado en algunos casos como inaceptable y que en el caso de los ítems agramaticales no se juzga claramente con el valor 4. Consideramos que puede ser causa de que se evalúen otros factores y no la gramaticalidad, como por ejemplo, si el ítem se corresponde al dibujo de la prueba[6]. Otro punto destacable es que el candidato no marca el valor exacto. Una de las causas puede ser que da más margen de aceptabilidad a ciertos ítems.

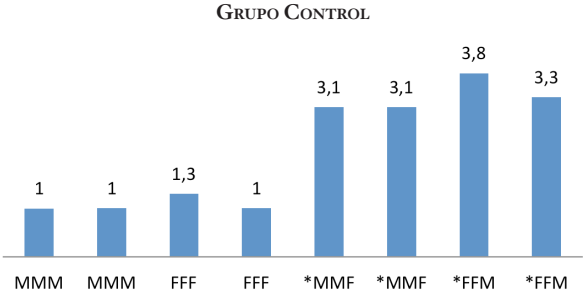


Gráfico II. Ítems con adjetivos. Grupo nativos

Este gráfico muestra que en los 8 ítems que iban acompañados de adjetivo, el grupo nativo marca con el valor 1 los ítems gramaticalmente correctos en español, y otra vez los ítems agramaticales los juzga con el valor 3[4], hecho que sorprende, como hemos comentado antes, puede ser que el candidato valore otros parámetros y no la gramaticalidad de la oración.

A continuación analizamos los resultados del grupo L2 inglés.

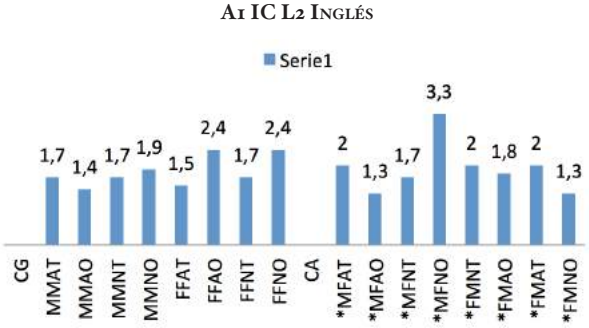


Gráfico III. Ítems que no convergen en género. Grupo L2 inglés

Antes de analizar los resultados, notamos que, a diferencia del grupo que tiene el francés como L2, este grupo no puede recurrir a la deducción del género de los sustantivos de su L2, ya que en inglés los sustantivos no llevan marca de género. Es por esto que nos planteamos la pregunta de si el estudiante transferirá el género de su LM. Observamos que los ítems que convergen en género (CG) se juzgan entre los valores 1 y 2, hecho que corroboraría la posible transferencia del género de la LM, por ejemplo el ítem MMA *Habla con el estudiante*, el sustantivo *estudiante* es masculino en español y en árabe. El caso es que si observamos grosso modo todo el gráfico, notamos que la gran mayoría de ítems, tanto los gramaticalmente correctos como los que no, independientemente de si convergen en género en español y árabe se juzgan entre los valores 1 y 2. Solamente a dos ítems se les da el valor de 3, es decir, inaceptables. Este hecho por una parte, confirma que la adquisición del artículo es un tema dificultoso y por otra, refleja que la LM no es el único factor determinante a la hora de determinar el género. Si lo fuera esperaríamos que todos los ítems se valoraran de acuerdo con el género de la LM, pero se observa que no es así, como vemos en el siguiente gráfico.

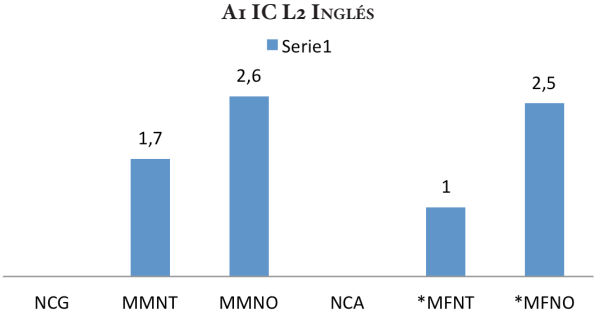


Gráfico IV. Ítems que no convergen en género. Grupo L2 inglés

4. Los valores de los gráficos indican el promedio de todo el grupo.

Los ítems que no corresponden en género entre español y árabe se siguen valorando entre 1 y 2, es decir como aceptables en español. A modo de ejemplo MMNT *El bolso está hecho a mano,* el sustantivo *bolso* en español es masculino y en árabe coloquial egipcio es femenino. Por lo tanto en estos casos no se transfiere en género de la LM. Una posible justificación a la aceptación de todos los ítems como correctos es el hecho de que el estudiante interprete el artículo *el* español válido tanto para los ítems masculinos como para los femeninos, dada la similitud fónica entre el artículo masculino español *el* y artículo árabe *al*. Otra posible causa es que el estudiante generalice la regla de que ciertas palabras femeninas en español que empiezan con *a* tónica se escriben con el artículo masculino. Es por esto que quizás algunos estudiantes marquen el ítem MMNO *planta el árbol en el jardín* como inaceptable. De todas maneras, faltaría ampliar el estudio con más ítems del mismo tipo para observar si el estudiante, conociendo la regla mencionada confunde el género de los ítems por generalizar la norma.

Por limitaciones de espacio no añadimos el gráfico de los ítems acompañados de adjetivos. En este caso los candidatos juzgan otra vez todos los ítems entre los valores 1 y 2, tanto los que concuerdan en género como los que no, podemos afirmar, según estos resultados, que la aparición del adjetivo no ayuda a interpretar el género del sustantivo. En este caso el estudiante no parece recurrir a su LM, en la que el adjetivo debe concordar en género con el sustantivo. Por otra parte podemos seguir sosteniendo la posibilidad de la confusión entre el artículo *el* español y el artículo *al* árabe.

A continuación analizamos los resultados del grupo con L2 inglés.

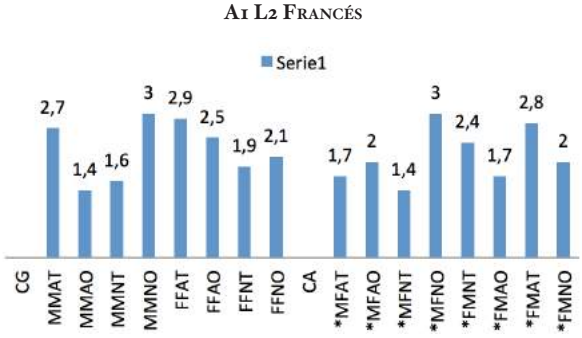


Gráfico V. Ítems que convergen en género. Grupo L2 francés.

Una similitud con los resultados del grupo anterior, es que la mayoría de los ítems se valoran entre 1 y 2, tanto los que convergen en género, gramaticales como los agramaticales[5]. Una diferencia es que aparecen más ítems con valores más altos: en el grupo de ítems que convergen en género en árabe y español los ítems MMAT, MMNO, FFAT y FFAO se valoran con el valor de más de 2.5 y 3, en estos casos parece ser que no se ha transferido (en todos los casos) el género de la LM ni de su L2, sino que hay otros factores que influyen a la hora de otorgar el género a las palabras. En el resto de los ítems que convergen MMAO, MMNT, FFNT, FFNO puede ser que influya la L2, pero no

5. Los sustantivos que se eligieron también convergen en género en francés.

se puede afirmar de manera categórica, ya que los resultados son heterogéneos: tanto en los ítems que convergen como los que no convergen hay una tendencia a aceptarlos como correctos. Por un lado, intuimos que en algunos ítems la LM y la L2 tienen cierta influencia, en el caso de los ítems que convergen CG, pero no parece ser así en todos los ítems, ya que en la lista de los que convergen en género pero son agramaticales se valoran también como aceptables; en este caso no se transfiere el género.

La posible confusión fónica comentada anteriormente, tampoco es un factor determinante, observamos que ítems que convergen en género con el artículo femenino *la* como FFAT *Llama a la amiga* se juzga con el valor 2.8, es decir se acerca al valor 3, como si fuera inaceptable, una posible respuesta es la confusión entre *el* y *al*, pero en cambio, se observa que otros ítems femeninos, independientemente de su gramaticalidad, se valoran como aceptables.

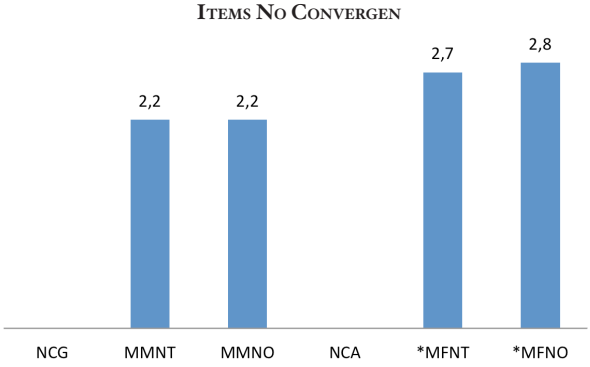


Gráfico VI. Lista de ítems que no convergen en género. Grupo L2 francés.

El grupo L2 francés, valora los ítems que no convergen en género con el árabe a partir del valor 2, en el caso de los gramaticales. Hecho que indica que los aceptan, en este caso podemos afirmar que la LM no ha podido influir en la transferencia de género, como tampoco la L2. En el caso de las dos columnas de ítems que no convergen en género agramaticales (NCA) observamos que se valoran entre 2.7 y 2.8, se acercan más al valor 3, que indicaba "mal" en la prueba experimental. En este caso podríamos pensar que la LM sí que ha podido influir, en todo caso no se puede afirmar de manera categórica ya que vemos que los resultados son heterogéneos. Si la LM o la L2 fuera el único factor influyente esperaríamos que todos los ítems se marcaran entre los valores 3 y 4.

Los resultados de la prueba confirman la problemática de la adquisición del artículo por parte de estudiantes egipcios.

5. Conclusiones

A modo de conclusión, pasamos a responder las cuestiones planteadas en este estudio.

(1) ¿Prefieren los hablantes de árabe el género de la palabra en su LM?

En primer lugar se observa que la LM influye en los resultados del nivel inicial. Puede ser por la similitud fónica entre el artículo árabe /al/ y el artículo masculino /el/. Aunque no podemos sacar conclusiones categóricas, teniendo en cuenta que en primer lugar, las muestras son limitadas. Y en segundo lugar los resultados son muy heterogéneos.

Y la segunda pregunta, dado que los estudiantes recurren al conocimiento de su L2, el francés, y al relacionarla tipológicamente como más cercana a la LO pueden identificar el género de los ítems en español con el del francés? Según la los resultados de la prueba experimental, la L2 no es el único factor que influye. Observamos que tanto ítems que coinciden en género como los que no, son marcados como inaceptables. Tampoco parece ser que la aparición del adjetivo ayude al estudiante a interpretar el género del adjetivo, por todo esto no podemos hablar de una transferencia de la LM.

Cabe añadir que los estudiantes han estado poco expuestos a input español, conocen el vocabulario que se les muestra en la prueba pero no todos los ítems. Es por esto que se acompañaba la frase con un dibujo. Observamos que las marcas de género transparente y opaco no les ayudan a deducir el género de los sustantivos. De hecho, este estudio ha estado diseñado para observar cómo se enfrenta al género un estudiante que no conoce el género de una palabra, con el fin de comprobar si transfiere el género de su LM o de su L2.

Ponemos énfasis en que dos muestras no son suficientes para extraer conclusiones categóricas y una tarea pendiente es continuar la investigación con más estudiantes, realizar más pruebas para comparar los resultados con estudiantes con otros niveles de español y realizar un estudio longitudinal para observar los posibles cambios, o si la adquisición del artículo presenta características de errores fosilizables.

Referencias Bibliográficas

BARALO, M. (2009): "A propósito del análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de Lenguas", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,* 5, 3, 27-31. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/articulos_n5/baralo.pdf>

RIGAU, G. (1999); "La estructura del Sintagma Nominal: Los modificadores del nombre", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol.1, 1ª parte, *Sintaxis básica de las clases de palabras,* Madrid: Espasa Calpe, 311-362.

CORRIENTE, F. (1988): *Gramática árabe*, Barcelona: Herder.

HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, J. (2009): *Gramática práctica de árabe*, Madrid: Albujaira.

LICERAS, J. M. (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática Universal*, Madrid: Síntesis.

PARADELA, N. (2009): *Manual de sintaxis árabe,* Madrid: UA ediciones.

Construcciones independientes introducidas por si con valor replicativo en la enseñanza de ELE

Atsuko Wasa
Universidad Kansai Gaidai, Japón

1. Introducción

Además de su uso en la prótasis de las oraciones condicionales, la cláusula introducida por *si*, cuando se usa independientemente, puede expresar desacuerdo o rechazo del hablante con lo que ha dicho el interlocutor:

(1) Pásame otro trozo de pastel, por favor.
–(Pero) *si* estás a régimen. (Montolío 1999 b: 45)
(2) Dale recuerdos a Ana de mi parte esta tarde cuando la veas.
–*Si* no he quedado con Ana. (Ibíd., 43)

Aunque esta construcción se emplea muy frecuentemente en la comunicación entre familiares, amigos y novios, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes aparece solamente como una expresión para "dar información (corrigiendo otra información previa)" en el nivel C1 y C2. Creo que debería presentarse más antes y de una manera concreta, explicando claramente las razones por las que se usa la conjunción *si*.

Viendo los ejemplos (1) y (2), y juzgando por el contexto, los alumnos japoneses podrán fácilmente suponer que son enunciados que expresan refutación. Sin embargo, se extrañarán de que aparezca la conjunción *si*, cuyo uso prototípico es expresar la hipótesis, ya que el conector condicional *ba* en japonés nunca se usa como marcador replicativo.

El objetivo de este estudio es aclarar por qué la conjunción *si* puede interpretarse en un sentido replicativo en el contexto del discurso y explicárselo a los aprendices japoneses. Para ello analizaré las construcciones independientes introducidas por *si* y las expresiones con valor replicativo en japonés, desde el punto de vista contrastivo.

2. Expresiones con valor replicativo en japonés

Veamos, pues, en primer lugar, cómo se expresa refutación en japonés:

(3) Moo hitotsu keeki totte ne.
'Pásame otro trozo de pastel, por favor.'
–Daietto shiteru *noni*.
'*Si* estás a régimen.'

Como el japonés es una lengua aglutinante, *noni* no es una conjunción, sino una partícula que expresa adversatividad. Y como el orden de las palabras en español y en

japonés se encuentra en la misma relación que un objeto respecto a una imagen en el espejo, *noni* se sitúa al final de la oración, mientras que *si* se coloca al inicio. En japonés, se usa muy frecuentemente este tipo de construcciones.

Aparte del uso en construcciones independientes con valor replicativo que acabamos de ver, la partícula *noni* se usa prototípicamente en las cláusulas subordinadas de las oraciones adversativas. Véase el ejemplo siguiente:

(4)a. Natsu na *noni* samui.
'*Aunque* es verano, hace frío.'
b. ??Natsu da *kedo*, samui.

En japonés hay dos partículas que expresan adversatividad: *noni* y *kedo*. Sin embargo, como se ve en (4b), la partícula *kedo* no suena natural en este contexto. Pero aquí, lo más notable es que en (4a) la partícula *noni* se emplea solamente cuando hay un supuesto: el de que *si es verano, debería hacer calor*. O bien, *Si p, q*.

Lo que quiero destacar en este punto es que aun siendo lenguas tipológicamente tan alejadas, español y japonés expresan la refutación del hablante por el recurso a un mismo tipo de construcciones, o sea, aquellas independientes introducidas por las marcas de subordinación *si* y *noni* respectivamente.

Entonces, ¿por qué se emplean el conector condicional *si* en español y el adversativo *noni* en japonés? Para contestar a esta pregunta, habría que analizar estas construcciones en ambas lenguas, basándose en una perspectiva común.

3. Proceso de *insubordinación* de la cláusula introducida por *si*

Evans (2007) propone el término de *insubordinación* para describir el funcionamiento independiente de construcciones con marcas de subordinación, y desde el punto de vista diacrónico, clasifica el proceso de *insubordinación* en cuatro etapas: subordinación, elipsis, elipsis convencionalizada, y reanálisis como estructura de la cláusula principal:

Subordination	Ellipsis	Conventionalized Ellipsis	Reanalysis as main clause structure
(1)	(2)	(3)	(4)
Subordinate Construction	Ellipsis of main Clause	Restriction of interpretation of ellipsed material	Conventionalized main clause use of formally subordinate clause (Constructionalization)

(Evans 2007: 370)

Creo que las prótasis más o menos formularizadas con función metadiscursiva como *si me permite*, *si no te importa*, etc., pertenecen a la tercera etapa, ya que mantienen el significado hipotético. Por otra parte, en las construcciones con valor replicativo, la conjunción *si* pierde completamente su significado prototípico y el hablante enuncia lo

que sabe que es verdad. Así, podríamos decir que este tipo de construcción con valor replicativo pertenece a la última etapa, y que el significado adversativo de la conjunción *si* se ha producido a través de la interacción entre el hablante y el oyente.

Montolío (1999b) formula el discurso de las construcciones independientes con valor replicativo entre el hablante y el interlocutor como sigue:

(5) –A: -Q
–B: -(pero) si P
(Montolío 1999b: 53)

Y también indica que la elisión de la cláusula principal es siempre la misma: ¿por qué has dicho q?

Ahora vamos a ver un ejemplo en el que aparece explícitamente la cláusula principal:

(6)[Z is drinking a glass of cola, poured from a new bottle that has just been opened]
Z: Está desbravada ya.
C: ¿Cómo va a estar desbravada *si* la acabas de abrir?
(Schwenter 1998: 431)

Aquí en apariencia, la cláusula principal es ¿Cómo va a estar desbravada?; pero lo que hay que notar es que detrás de ella, se esconde una presuposición: la de que *Si la acabamos de abrir, la cola no está desbravada*. Esto dejaría entrever la relación estrecha de esta construcción no prototípica con las oraciones condicionales, de las cuales parece derivar.

Recordemos ahora que en japonés la partícula *noni* se emplea solamente cuando hay una presuposición *Si p, q*, y podremos decir que en las construcciones independientes con valor replicativo la conjunción *si* corresponderá a la partícula *noni* siempre que haya una presuposición *Si p, q*.

4. ¿Cómo puede presentarse en la enseñanza de ELE?

Basándome en lo anteriormente expuesto, propongo las pautas siguientes para presentar esta construcción en clase de ELE:

1. Explicar que cuando el hablante enuncia esta construcción: *Si p*, el oyente reconstruye la pregunta implícita: ¿por qué h*as dicho lo que acabas de decir?*, de lo que conlleva el valor replicativo.

2. Indicar que el hablante emplea la conjunción *si* para expresar que su enunciado se basa en la presuposición pragmática: *Si p, q*.

3. Señalar que en español la conjunción *si* puede tener un significado adversativo, enseñando ejemplos en los que explícitamente aparezca la cláusula principal.

Además de estos señalamientos, habría que mostrar a los alumnos las siguientes características de las construcciones independientes introducidas por *si*:

(a) Se usan exclusivamente en diálogos informales.
(b) Admiten la anteposición de *pero*.
(c) Presentan "un patrón entonativo peculiar, que termina en un tonema de semicadencia y va realzado con una fuerte acentuación en la última sílaba" (Montolío 1999a: 3681).
(d) Emplean exclusivamente el indicativo.
(e) Presentan una proposición que el hablante sabe que es verdad.

Finalmente, propongo que presentemos este tipo de construcciones clasificándolas en dos tipos: A) refutación total de lo dicho y B) corrección parcial de lo dicho. Fíjense ahora en los ejemplos de tipo A:

(7) Pásame otro trozo de pastel, por favor.
–Pero *si* estás a régimen.

(8) ¿Puedes abrir la ventana?
–¡*Si* hace mucho frío!

En (7) y (8) hay presuposiciones implícitas: *si estamos a régimen, normalmente no comemos pasteles*; *si hace mucho frío, por lo general no abrimos la ventana*. Además, dado que se rechaza totalmente lo dicho, se suele anteponer la conjunción *pero* o añadir el signo de exclamación. En japonés, en cambio, este tipo de construcción se emplea exclusivamente con la partícula *noni*.

Veamos ahora los ejemplos del tipo B:

(9) Su tío Pablo ya está *muerto*.
–Si está *vivo*.

(10) Roberto está escribiendo la *tesina*.
–Si es su *tesis doctoral*.

(11) No encuentro mi medicina[med*e*θina].
–Si es medicina [med*i*θina].
(Schwenter 2000)

En (9)-(11), notamos que no existe presuposición implícita alguna. Y, habida cuenta de que en japonés es difícil emplear la partícula *noni* si no existe tal presuposición, a la hora de traducir este tipo de frases del español tendríamos que recurrir a la partícula final (da)*yo* , que se usa para dar información al oyente. Así, podríamos decir que este tipo de construcción está altamente convencionalizada.

5. Conclusión

En este trabajo se han analizado las construcciones independientes introducidas por *si* y las expresiones con valor replicativo en japonés, desde el punto de vista contrastivo, y se señala que en las construcciones independientes con valor replicativo la conjunción *si* corresponderá a la partícula *noni* siempre que haya una presuposición *Si p, q*.

Finalmente propongo cuatro estrategias para facilitar la enseñanza de estas construcciones para los alumnos japoneses:

1) Explicar que cuando el hablante enuncia esta construcción: *Si p*, el oyente reconstruye la pregunta implícita: ¿por qué has dicho lo que acabas de decir? , lo que conlleva el valor replicativo.

2) Indicar que el hablante emplea la conjunción *si* para expresar que su enunciado se basa en la presuposición pragmática: *Si p, q*.

3) Señalar que en español la conjunción *si* puede tener un significado adversativo, enseñando ejemplos en los que aparece explícitamente la cláusula principal.

4) Presentar las construcciones clasificándolas en dos tipos: A) aquellas que suponen la refutación total de lo dicho y B) las que suponen una corrección parcial de lo expresado.

Son, pues, cuatro estrategias de enseñanza para facilitar la enseñanza de estas construcciones a los alumnos japoneses. Y dado que este tipo de construcciones se usa muy frecuentemente en la comunicación cotidiana, parecería importante aprenderlo en el nivel B1-B2 del Marco Común Europeo.

Además las construcciones independientes con marcas de subordinación como *que*, *si* o *como*, constituyen en la enseñanza de ELE una de las estructuras más difíciles de explicar a los estudiantes japoneses, y creo que la principal causa de esa dificultad radica en el peculiar significado pragmático que se asocia a dichas construcciones. El objetivo último de mi estudio es, pues, establecer una manera eficaz de enseñar a los alumnos japoneses este tipo de construcciones.

Quizá debido a una mayor homogeneidad étnica los japoneses hemos desarrollado una cultura de la conjetura (*guessing*); y así, aun cuando seamos comunicativos, tendemos a no decir todo lo que pensamos, empleando a este fin numerosas construcciones independientes con marcadores subordinadas como *node*, *dakara*, *datte*, *koto*, etc. En lo futuro, intentaré hacer un análisis contrastivo de todas estas construcciones independientes entre el español y el japonés para explicar diferencias y puntos comunes entre ambas lenguas desde la perspectiva de *la cultura en la lengua*.

Referencias Bibliográficas

EVANS, N. (2007): "Insubordination and its uses", I. Nikolaeva (ed.), *Finiteness*, Oxford: Oxford University Press, 361-431.

INSTITUTO CERVANTES (2007): ***Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español***, Madrid: Edelsa.

MONTOLÍO DURÁN, E. (1999a): "Las construcciones condicionales", I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 3643-3737.

MONTOLÍO DURÁN, E. (1999b): "¡Pero si yo nunca he dicho que estuviera enamorada de él! Sobre construcciones independientes introducidas por si con valor replicativo", *Oralia,* 2, 37-69.

SCHWENTER, S. A. (1998): "From Hypothetical to Factual and Beyond: Refutational *si*-clause in Spanish", J-P. Koenig (ed.) *Discourse and Cognition: Bridging the Gap*, Stanford, Calif.: CSLI, 423-435.

SCHWENTER, S. A. (2000): "Spanish Connectives and Pragmatic Implicatures", H. Campos, E. Herburger, A. Morales-Front y T. J. Walsh (eds.), *Hispanic Linguistics at the Turn of the Millennium: Papers from the 3rd Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville: Cascadilla Press, 292-307. <http://sws1.bu.edu/bfraser/Pragmatically%20Oriented/Schwenter%20-%20Sp%20Connective%20and%20Pragmatic%20Implicature.pdf> [Consulta: 26 /10/2014]

Estudio de los problemas de aprendizaje del pasado de los verbos del español por parte de los estudiantes taiwaneses

Pei-Jung Wu
Universidad Providence de Taiwán

Chuan-Chuan Lin
Universidad Providence de Taiwán

Introducción

Para los estudiantes de Taiwán, donde se habla chino como lengua materna, es muy complicado aprender español, debido a las grandes divergencias de sus sistemas lingüísticos. El verbo español contiene seis accidentes: persona, número, modo, voz, tiempo y aspecto, por lo cual, con un verbo se puede transmitir una información u otra según sus desinencias, mientras que en chino el verbo no varía. Uno de los accidentes gramaticales más incomprensibles para los aprendices taiwaneses es el aspecto, dado que, en chino o en inglés, este es totalmente diferente. En cuanto a los tiempos verbales, los más difíciles de entender son los del pasado, sobre todo distinguir la diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. En este trabajo compararemos las diferencias idiomáticas y la estructura de las dos lenguas, observaremos los obstáculos del aprendizaje a los que se enfrenta el alumnado y sugeriremos algunas soluciones, con el objeto de ayudar a los estudiantes así como a los profesores.

1. Los verbos del pasado en español

1.1. Aspecto

El aspecto verbal del español se refiere a los diferentes estados del desarrollo de la acción, es decir, es un concepto para expresar las representaciones mentales de la acción, como actos momentáneos, reiterativos o repetidos, durativos o permanentes, incoativos y desinentes (Real Academia Española 1989: 461). Debemos entender las connotaciones de estas denominaciones, de esta forma podremos usar el tiempo verbal adecuado y transmitir la información de forma correcta.

1.2. Pretérito indefinido *vs*. pretérito imperfecto

Es normal valerse del pretérito indefinido e imperfecto para narrar algo ocurrido en el pasado, pero hay muchas divergencias entre ellos y sus representaciones explícita e implícita son muy distintas. A continuación, vamos a ver los dos tiempos pasados con el propósito de observar dimensiones aspectuales y sus valores individuales.

El pretérito indefinido tiene como propósito narrar una acción pasada, acabada y perfecta sin hacer una descripción detallada. El narrador normalmente marca un tiempo determinado y se fija en el comienzo, el final, o ambos a la vez. Por lo tanto, algunos verbos específicos son los que acostumbramos, en casos normales, a recurrir para expresar el pretérito indefinido; tales verbos son, por ejemplo, *nacer*, *morir*, *empezar*, *acabar*, *saltar*, *levantarse*, etc.

El pretérito imperfecto se utiliza para expresar una acción pasada que ocurre con alta frecuencia, refleja actos repetitivos o progresivos referidos a una costumbre. A este pretérito aspectual no le importa nada el momento del comienzo ni del final de la acción. Asimismo, existe una serie de verbos que corresponden al imperfecto, debido a sus propias características verbales, tales son los verbos *soler*, *tener*, *saber*, etc., que implican un significado habitual, durativo o permanente, o repetitivo. El pretérito imperfecto está orientado a describir los detalles de la acción, como los paisajes, el ambiente o el estado de una persona, cosas o acontecimientos, etc. Igualmente, también lo utilizamos para explicar la razón o causa de una acción pasada o cuando hacemos mención a la edad o a la hora.

2. Los verbos del pasado en chino

El chino es una lengua muy complicada y difícil de aprender para los extranjeros. Proviene de las lenguas sino-tibetanas, lenguas totalmente distintas de las lenguas neolatinas, tanto por sus estructuras sintácticas como por sus sistemas fonológico y morfológico. A continuación, vamos a exponer las características de los verbos en chino y cómo se expresa el tiempo y el aspecto del pasado, con el fin de comparar las divergencias entre el chino y el español.

2.1. Características de los verbos

Los verbos en chino tienen algunas características generales. En primer lugar, no existe la conjugación verbal. En segundo lugar, el orden de palabras en chino es inflexible y se produce ambigüedad en el caso SVO o SOV. Por último, el verbo chino carece de marcador de género, número, persona, caso, tiempo, etc., lo cual se compensa con la abundancia de morfemas funcionales, sobre todo de un sistema aspectual (Martínez 1997; LIN 2009).

En lo que se refiere al tiempo pasado del chino se pueden mencionar algunas formas para expresar una acción pasada. Debido a que carecemos de conjugación verbal, vamos a explicar las fórmulas estructurales con las que expresamos las cosas sucedidas en el pasado, las cuales se basan en partículas aspectuales y adverbios temporales.

2.2. Uso de las partículas aspectuales

En las oraciones chinas, podemos comprender si la acción dicha está terminada o no haciendo uso de partículas aspectuales tales como 了(le), 完(...)了(wuan-le), 過(...)了(guo-le) o 已經(yi-jing). Entre estas, la segunda y la tercera están formadas por dos nexos:

el primero puede unirse al verbo transitivo y el segundo a su complemento directo. En caso de ser un verbo intransitivo, los nexos existen sin intercalación. Por otra parte, se suele añadir 了 (le) después de los verbos para relevar que la acción está hecha, sin mencionar el proceso ni el tiempo de duración. Dichas palabras son similares a "*ya*" en español.

Por ejemplo: S. V. O. S. V. O.
我 喝了 果汁。 他 寫完 功課 了。
Yo bebí el zumo. Él terminó los deberes ya.

2.3. Uso de los adverbios temporales

En chino, de la manera más fácil, se añaden exclusivamente los adverbios temporales de pasado en la frase cuando se refiere a una acción pasada. Los adverbios temporales pueden representar claramente el tiempo en el que ha ocurrido la acción, por lo cual, sin duda, los oyentes pueden comprender el estado temporal gracias a estos adverbios. Asimismo, solo hay que indicar una única vez el adverbio temporal que deseemos y después se pueden interpretar los siguientes sucesos que ocurren en el pasado hasta que cambiemos el tema o el adverbio temporal. Por tanto, en chino, debido a la inexistencia de la conjugación verbal, se expresa el tiempo del acto por medio de los adverbios temporales. Esta es una de las divergencias más obvias entre el chino y el español.

3. Problemas de aprendizaje de los verbos del pasado

3.1. Los verbos del pasado en chino vs. en español

Para los alumnos que hablan chino como lengua materna, a la hora de aprender español, el problema más insoluble es su complejísima conjugación verbal.[1] Los aprendices tienen que memorizar todas las conjugaciones y toda esa variedad de tiempos, personas y número. Lo peor es que las conjugaciones irregulares agravan el aprendizaje. Por otra parte, en lo referente al concepto aspectual entre ambos idiomas señalados, también hay muchas divergencias. En chino no se clasifican los tiempos pasados según su estado aspectual, es decir, no se destaca especialmente por medio del verbo si el acto es terminativo o no terminativo, perfecto o imperfecto, durativo o permanente, etc. A través de los adverbios temporales, las partículas aspectuales, el complemento circunstancial, las características verbales, etc., los oyentes pueden distinguir el estado de las acciones. Sin duda, este concepto aspectual que no se ha enseñado de forma sistemática antes de estudiar lenguas extranjeras también es una discrepancia llamativa, por lo cual para el alumnado taiwanés es difícil dividir los diferentes usos de los dos tiempos pasados.

3.2. Adquisición lingüística, de simple a compleja

En la categoría de las conjugaciones verbales regulares se pueden memorizar los tiempos pasados de los verbos aprendiendo sus reglas gramaticales. Sin embargo, hay

1. En el sistema del chino los verbos no varían ni en persona, ni en número, ni en tiempo, y tampoco en aspecto. En oposición al chino, el español se caracteriza precisamente por disponer de una gran variedad de tiempos, personas y también número singular o plural.

un montón de verbos irregulares, los verbos con irregularidades vocálicas, los verbos con irregularidad propia y los verbos totalmente irregulares (Matte Bon 1992: 19-23), ello constituye un gran obstáculo para el aprendizaje.

Al empezar a aprender los tiempos pasados, en frases sencillas sobre todo, los alumnos pueden ir distinguiendo los usos del tiempo por medio de adverbios temporales. Gradualmente, a medida que se profundiza en usos más complejos, sería de gran ayuda encontrar verbos cuyo significado permita diferenciar los matices del tiempo pasado, por ejemplo, los verbos *ocurrir*, *empezar*, *nacer*, *morir*, etc. que normalmente recurren al pretérito indefinido cuando queremos referirnos al tiempo pasado. En términos semánticos, estos actos siempre suceden en un tiempo momentáneo, con el motivo de enfatizar el momento de su inicio o terminación. De esta manera, los estudiantes pueden distinguir la característica principal de esta conjugación verbal.

Asimismo, a medida que vamos comprendiendo las diferentes formas en que podemos expresar las acciones del pasado, adquirimos conocimiento de los diferentes pretéritos, y así en una misma estructura sintáctica como "*estudié español*" versus "*estudiaba español*", entendemos que la primera frase significa que la acción es perfectiva y terminativa, pero la segunda insinúa que esta acción puede durar un tiempo indeterminado y que no damos importancia al tiempo inicial o final de esa acción. A los alumnos chinos les cuesta mucho interiorizar este doble sentido entre ambos tiempos verbales.

3.3. Poca explicación y mucha aplicación

Según el análisis de diferentes manuales chinos y extranjeros con destino a la enseñanza y el aprendizaje de español por parte del alumnado taiwanés, hemos observado que los extranjeros se basan en una enseñanza gradual. Es decir, los materiales de enseñanza de lenguas extranjeras se presentan en varios niveles para que los alumnos aprendan de lo fácil a lo complicado. En los manuales primarios solo se presentan las conjugaciones verbales y algunos usos básicos, sin embargo, los aprendices taiwaneses siempre se topan con una problemática inaccesible cuando los ponen en práctica, sobre todo por la carencia de conceptos gramaticales. Para comprender conceptos más abstractos, deben elegir los libros de niveles más avanzados. Por el contrario, los libros de enseñanza gramatical chinos destacan el conocimiento lingüístico integral, por lo cual, esta es una manera de presentación más útil para los alumnos, sobre todo a la hora de examinar los errores que cometen. En otras palabras, parece que los materiales docentes extranjeros no son totalmente apropiados para los estudiantes asiáticos, y que los textos chinos están mejor orientados a sus características lingüísticas peculiares.

Aunque también hemos observado, en nuestro análisis, que entre los manuales extranjeros y chinos hay un punto común con relación a la enseñanza del tiempo pasado, pues generalmente solo se recalca la descripción gramatical y funcional. Con textos carentes de una clara explicación de la noción aspectual, a los aprendices les cuesta mucho superar la diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.

3.4. Recursos didácticos

En Taiwán, solo hay cuatro universidades que tienen un Departamento de Lengua y Literatura Españolas y, desde los puntos de vista geográfico y político, este país está muy lejos de los países de habla hispana. Por culpa de la relación política entre China y Taiwán, nuestro país se ha mantenido alejado del mundo. Asimismo, el desinterés de España en la promoción de su lengua y su cultura en el extranjero también es un elemento importante. Por ejemplo, se creó el Instituto Cervantes en 1991, para difundir la lengua y la cultura españolas en el mundo, comparado con otros países como Francia, por ejemplo, lo que hace el Instituto Cervantes aún no es suficiente, sobre todo en nuestra zona de Asia oriental[2] (Álvarez 2002: 20-33). Por otra parte, los recursos de las actividades fuera y dentro de clase también son escasos, pues los hispanohablantes en esta isla son muy pocos, por tanto, las prácticas orales de esta lengua y los actos interactivos desde el punto de vista cultural son muy reducidos.

3.5. Actitud mental

Por el sistema del examen de selectividad para el acceso a la universidad en Taiwán, en realidad, muchos alumnos estudian en el Departamento de Español sin haberlo elegido en primera opción y lo grave es que no saben qué les interesa verdaderamente en la carrera universitaria, de forma que este problema puede provocar desmotivación en el aprendizaje. Por otra parte, los aprendices encuentran obstáculos en el aprendizaje que les cuesta mucho superar, algunos lo intentan mientras que a otros les falta autoconfianza y están tan deprimidos que empiezan a huir del aprendizaje del español y abandonar la oportunidad de progreso. Cierta cantidad de estudiantes carecen de la fuerza motriz suficiente y no saben por qué o para qué estudian español. Por la pérdida de motivación en el estudio, como vemos, todos estos problemas se reflejan en el resultado de aprendizaje.

4. Sugerencias docentes

4.1. Actividades en clase

Como hemos mencionado anteriormente, el contenido metodológico simplificado en la fase primaria ocasiona la problemática de que a los alumnos les falta la capacidad de analizar los errores cometidos en la práctica, por tanto, progresar es dificultoso para estos alumnos. Esto es, la simplificación excesiva de la explicación es desfavorable para los aprendientes. Al igual que las sugerencias propuestas por MAO (2009: 87-103), los profesores deberían procurar no simplificar demasiado las explicaciones prácticas en la etapa inicial. En nuestro caso, ello podría causar algunos problemas a la hora de diferenciar los usos de los tiempos referidos en este trabajo.

Por otra parte, las prácticas en contextos reales también juegan un papel muy importante. A través de simulaciones de situaciones determinadas, los profesores pueden

2. No tenemos ninguna sede del Instituto Cervantes en Taiwán. A saber, los recursos didácticos están en clara desventaja en nuestro país en comparación con otros.

explicar a los estudiantes la razón de por qué se usa un tiempo u otro, pueden facilitar la comprensión y corregir los errores generados por el empleo de ambos pretéritos.

4.2. Materiales pedagógicos

Hay dos tipos de materiales pedagógicos: propios y de fuera de la universidad. En cuanto a los propios, la universidad siempre aporta una serie de materiales favorables al aprendizaje. En la biblioteca existen muchos libros o vídeos docentes clasificados por niveles, por funciones, etc. Hoy en día, gracias al desarrollo de la tecnología, hay muchos recursos y canales de aprendizaje que podemos encontrar especialmente en internet. Los jóvenes pueden buscar soluciones para el aprendizaje por internet. Todo esto también es una buena manera de adquirir conocimientos lingüísticos o culturales y actualizar información acerca del mundo hispano. A través de integrar los conocimientos de los autores especialistas que nos aportan valiosos recursos didácticos y analizar el origen de los errores, el alumnado puede comprender con profundidad las discrepancias de los dos pretéritos, por lo cual definitivamente podrá mejorar el manejo de dichos tiempos.

4.3. Ajuste de actitud

Para motivar a sus alumnos, por un lado, la universidad puede aportar gran ayuda dando oportunidades para visitar los países de habla hispana, de esta forma aumentan sus ganas de estudiar español, pues al estar en tierra hispana los estudiantes pueden notar la importancia de esta lengua y a través del contacto con los nativos se despierta en ellos un gran interés por dominar bien el español. Y por otro lado, el alumnado debería reflexionar y modificar su propia actitud y buscar el interés y el motivo del aprendizaje en sí mismo. Eso puede llevarse a cabo por medio del entusiasmo que le puede despertar un cantante o un autor, una obra de literatura, la pintura, etc.

5. Conclusión

En realidad, las diferencias entre las lenguas es uno de los obstáculos principales a la hora de aprender un nuevo idioma. Ante ello, no solo los profesores sino también los estudiantes deben enfrentarse directamente con el problema. Por parte del profesorado, se debería establecer una concepción clara y exhaustiva al enseñar los tiempos verbales del pasado a los estudiantes de español, puesto que solo los que poseen un conjunto de conceptos gramaticales sobre este tema pueden autoanalizar sus errores acumulando las experiencias del uso mediante las correcciones, y después seguir profundizando por su propia cuenta. Asimismo, la práctica de la lengua en situaciones reales planteadas en clase puede ayudar a los alumnos a interpretar los usos correctos y a distinguir las diferencias entre los dos pretéritos. Por otra parte, lo más importante es que los alumnos tengan una buena actitud de aprendizaje y encuentren la pasión que les ofrezca la energía suficiente para adelantar de forma ambiciosa.

Todas las sugerencias contra la problemática de aprendizaje de los tiempos pasados se deben llevar a cabo al mismo tiempo por ambas partes, a saber, por el profesorado

y por el alumnado. Con una docencia completa así como con una actitud positiva, se adquirirán los conocimientos necesarios, de igual manera, mediante la experiencia, a fuerza de cometer y corregir errores, el alumno llegará a dominar los dos pretéritos.

Referencia Bibliográfica

ÁLVAREZ, J. R. (2002): "Españoles pioneros de la enseñanza del español en Taiwan, (1950-1980)", *Encuentros en Catay*, 16, Universidad de Fujen; Taiwan, págs. 20-33.

BARAN, M. (2004): "¿La modalidad relegada o la función prototípica recalcada? Acerca de la oposición pretérito perfecto / pretérito indefinido / pretérito imperfecto de indicativo en los métodos de ELE", *Studia Romanica Posnaniensia*: Poznan,147-154.

CASTAÑEDA CASTRO, A. (2006): "Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto / indefinido en español: ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas", *RAEL*, 5, 107-140.

CASTAÑEDA CASTRO, A. y J. ORTEGA OLIVARES (2001): "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición imperfecto / indefinido en el aula de español / LE", *Estudio de lingüística*, Extra 1, 5-84.

LIN, CHUAN-CHUAN (2009): *Las oraciones copulativas en español y su enseñanza a hablantes chinos.- Metodología y didáctica*, Madrid, tesis doctoral, Universidad Complutense; Madrid, 148-149.

MAO, PEI-WEN (2009): "La aspectualidad en la interlengua de estudiantes taiwaneses de E/LE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido / pretérito imperfecto", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5: Madrid, 3, 87-103.

SOULÉ, M.ª V. (2011): "Re-categorización aspectual y cambios semánticos experimentados por los verbos de estado en pretérito indefinido", *Revista Iberoamericana*, 22: 2, 167-189.

ZHOU, MIN-KANG (1995): *Estudio comparativo del chino y el español. Aspectos lingüísticos y culturales*, Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona, 76-97.

La enseñanza de la pasiva en el español a estudiantes chinos

Xiaoqing Zhou Lian
Universidad Pontificia de Comillas

1. Introducción

La pasiva siempre ha sido un tema de relevancia para la investigación lingüística, también constituye una de las dificultades en el aprendizaje para los estudiantes que estudian español como segunda lengua, sobre todo para los estudiantes chinos, dado que las pasivas en los dos idiomas se construyen de forma distinta y, además, se utilizan en contextos diferentes.

Con el objetivo de determinar cuáles son las áreas de mayor dificultad en el aprendizaje de las construcciones pasivas en el español para los estudiantes chinos, hemos elaborado una prueba que ha sido realizada por alumnos chinos que tienen el nivel B2 de español. La prueba consta de tres partes: I) Test gramatical (rellenar los huecos con los verbos en la forma correcta); II) Traducción del chino al español; III) Redacción (una denuncia por robo). En este trabajo, dada la extensión permitida, nos limitamos a analizar el primer ejercicio, explicar los errores y proponer ideas para mejorar la enseñanza de la pasiva a estudiantes chinos.

2. Perfil de los informantes

La prueba fue realizada por los estudiantes chinos que acaban de empezar el Máster en Español como Segunda Lengua en la Universidad Complutense. Este máster está dirigido a los alumnos que se hayan graduado o licenciado en Filología Hispánica o título equivalente y que quieran "dedicarse a la enseñanza del español como segunda lengua o investigar sobre los distintos aspectos relacionados con la adquisición, aprendizaje o enseñanza del español como segunda lengua y lengua extranjera".[1] Los estudiantes extranjeros que no son licenciados en la carrera arriba mencionada tienen que acreditar que su nivel de competencia en lengua española llega al B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. El curso de Máster empezó el día 26 de septiembre de 2012 y la prueba se realizó el 9 de noviembre del mismo año.

En total son 56 informantes de edades comprendidas entre los 22 y los 26 años. Entre ellos, 13 llevan más de un año en España, algunos entre 6 y 10 meses, y la mayoría entre uno y dos meses. Casi todos son licenciados en Filología Hispánica. En cuanto a la universidad, 7 estudiaron 4 o 5 años en la Universidad de la Habana, 1 en la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" de Cuba, 1 estudió Telecomunicación en la Universidad Técnica de Madrid y el resto ha hecho la carrera en Filología Hispánica en las siguientes universidades chinas: Instituto Cheng-

1. http://portal.ucm.es/web/masteres-filologia/perfil-de-ingreso-espanol

du de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan, Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing, Shanghai Zhongqiao College, Beijing City University, Southwest University of Science and Technology, Universidad de Shandong, Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute, Universidad de Heilongjiang, Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an, Guangdong University of Foreign Studies, Taiwan Providence University, Universidad Sun Yat-Sen, Chongqing Minsheng Vocational and Technical College.[2] En conclusión, un 16% de los informantes han estudiado el español en el contexto de inmersión y el 84% lo han hecho en su universidad de origen.

Debemos tener en cuenta que entre estas universidades chinas, la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an y Guangdong University of Foreign Studies tienen el departamento de Filología Hispánica desde 1965, la universidad Providence de Taiwan desde 1983; el resto cuenta con una historia más reciente en respuesta a la creciente demanda del español. Este factor puede verse reflejado en el profesorado (algunas universidades contratan como profesor a estudiantes recién graduados / licenciados), y por consiguiente en la enseñanza y el aprendizaje del español. También es muy importante la categoría o la posición de la universidad en el ranking de las universidades, pero como aquí no vamos a analizar el resultado de la enseñanza del español en las diferentes universidades, sino los errores del alumno, no vamos a profundizar en este tema.

La licenciatura en Filología Hispánica en China es de cuatro años. Son obligatorias casi en todas las universidades las siguientes asignaturas: *el español básico*, *el español avanzado*, *lectura intensiva*, *comprensión auditiva*, *composición en español*, *expresión oral o conversación en español*, *traducción del chino al español y del español al chino*, *interpretación del chino al español y del español al chino*, *lectura de prensa*, *cultura española* y *cultura latinoamericana*. En algunas universidades también existen asignaturas como *el español empresarial*, *el español turístico* etc.

3. Análisis de errores

A continuación vamos a analizar los ejercicios, identificar los errores, clasificarlos, explicar las posibles causas, identificar las áreas de dificultad y mostrar con gráficos la recurrencia de los errores.

Veamos primero las cuestiones 1, 4 y 6. Estas oraciones tienen el sujeto paciente de cosa delante del verbo y el complemento agente introducido por la preposición *por* después del predicado. La presencia del agente exige el uso de la pasiva perifrástica. Sin embargo, como se puede ver en los gráficos 1, 2 y 3, más de un 30% de alumnos no usaron esta estructura. Entre ellos, casi la mitad construyó las oraciones en activa y la otra mitad en pasiva refleja.

2. Los nombres originales de estas universidades son respectivamente: 四川外语学院成都学院，南京大学金陵学院，上海中侨职业技术学院，北京城市学院，西南科技大学，山东大学，吉林华侨外国语学院，黑龙江大学，西安外国语大学，广东外语外贸大学，台湾静宜大学，中山大学，重庆民生职业技术学院.

Ejercicio 1. Cuestión 1

La Luna (pisar) _____ por primera vez por Neil Armstrong en 1969.

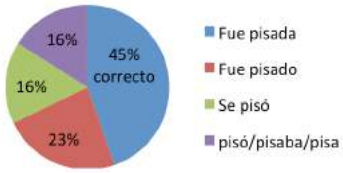


Gráfico 1

Ejercicio 1. Cuestión 4

Nuestra casa (construir) _____por un famoso arquitecto mexicano.

Gráfico 2

Ejercicio 1. Cuestión 6

Las neuronas (descubrir) _____ por Ramón y Cajal en 1888.

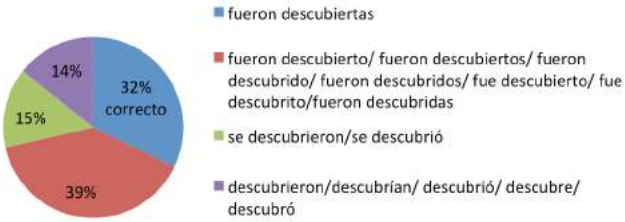


Gráfico 3

Ahora veamos las cuestiones 2, 5 y 10. En estas oraciones, el sujeto gramatical es de persona, que en realidad es el objeto nocional del verbo, además, las cuestiones 2 y 5 llevan el complemento de agente introducido por la preposición *por*. Por lo tanto, se trata de ejemplos característicos de las construcciones de «*ser* + participio». No obstante, del corpus que hemos recogido, cada una de estas oraciones cuenta con casi un 25% de respuestas en activa. Además, también se encuentran construcciones con *se*, que representan un 5%, un 2% y un 42% respectivamente en estas tres oraciones. ¿Por qué existe tanta diferencia entre las primeras dos cuestiones y la última? Creemos que probablemente se deben a dos razones. Por un lado, los alumnos no conocen el significado de la palabra *rehén* y por el otro lado, la cuestión 10 no lleva complemento agente.

Ejercicio 1. Cuestión 2

Los judíos (expulsar) _____ de España en 1492 por los reyes católicos.

Gráfico 4

Ejercicio 1. Cuestión 5

Todos nosotros (interrogar) _____ por la policía después del accidente.

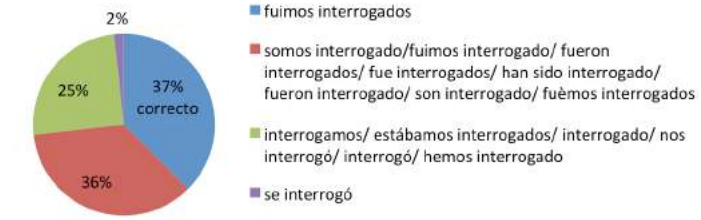


Gráfico 5

Ejercicio 1. Cuestión 10

Los rehenes (poner) _____ en libertad esta mañana.

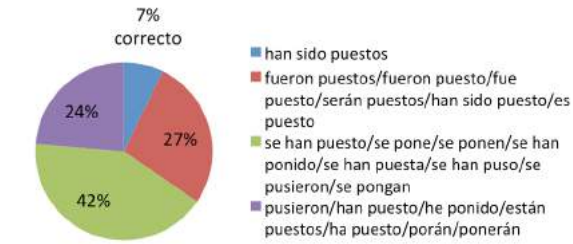


Gráfico 6

En el análisis realizado arriba vemos que cuando el sujeto paciente es de persona o cuando aparece el complemento agente, se suele utilizar la pasiva con *ser*. Pero, como es bien sabido, en muchas ocasiones las pasivas perifrásticas y las reflejas se pueden alternar. Se trata de casos, entre otros, como las cuestiones 3, 8, 9 y 12. En estas oraciones, el sujeto paciente es de cosa y está determinado por un artículo definido; además, no aparece el complemento agente. Cuando se cumplen estas condiciones, admiten las dos formas de pasiva con un matiz de interpretación. La pasiva perifrástica supone la presencia de alguien o alguna entidad concreta que realiza la acción, mientras que la pasiva refleja anuncia un hecho en el que el agente está más difuminado, es decir, puede que la acción no haya sido buscada, sino que haya surgido de forma espontánea.[3]

3. Véase Mendikoetxea (1999b: 1672).

En los gráficos 7, 8, 9, 10 vemos que sigue habiendo una buena parte de alumnos que optan por la activa en lugar de la pasiva (16%, 20%, 23% y 30% respectivamente). Otra gran parte de los errores se deben al uso del tiempo verbal, a la falta de concordancia en número entre el sujeto y el predicado, o/y a la conjugación del verbo (en total un 30%, 54%, 18%, 34% respectivamente en las cuestiones 3, 8, 9 y 12). Vemos que en la cuestión 8, gráfico 8, el número de errores (un 54%) es considerablemente mayor que en otras. La razón estriba en que el participio pasivo del verbo de esta oración (*resolver*) es irregular. Lo mismo también se puede observar en la cuestión 6, gráfico 3. De hecho, como el chino es un idioma analítico que carece de morfemas flexivos de género, número, tiempo verbal, modo y persona, la conjugación de los verbos en español constituye una gran dificultad para los estudiantes sinohablantes, sobre todo cuando se trata de verbos irregulares.

Ejercicio 1. Cuestión 3

Gráfico 7

Ejercicio 1. Cuestión 8

Gráfico 8

Ejercicio 1. Cuestión 9

El resultado de las elecciones (publicar) ____en el boletín de la empresa el próximo lunes.

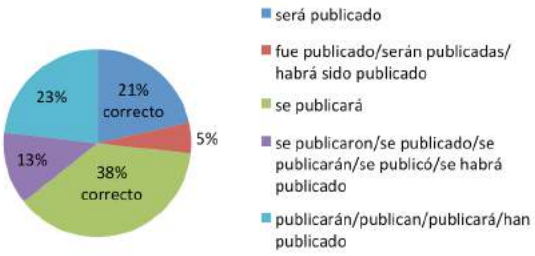


Gráfico 9

Ejercicio 1. Cuestión 12

El código ya (descifrar) _____ cuando llegó el experto.

Gráfico 10

A continuación analizaremos las cuestiones 7 y 11. En la 7, el sujeto gramatical es un sintagma nominal de infinitivo, mientras que en la 11, se trata de un sintagma nominal escueto. Los dos son el objeto nocional del verbo principal y se encuentran pospuestos a dicho verbo, en la posición prototípica del objeto directo. De acuerdo con los estudios gramaticales, estas dos oraciones no admiten la pasiva perifrástica, sino la pasiva refleja. De las gráficas 11 y 12 vemos que pocos estudiantes construyeron estas oraciones en pasiva perifrástica (un 9% y un 2% respectivamente). Sin embargo, un 50% construyó la oración 7 en activa, entre ellos, un 23% con el verbo conjugado en tercera persona del singular y un 27% en tercera persona del plural. En cambio, en cuanto a la cuestión 11, las construcciones activas representan un 23% en total. El 27% mencionado puede deberse a que los alumnos eran conscientes de que la oración no tiene sujeto nocional y quisieron usar la impersonal de tercera persona del plural.

Ejercicio 1. Cuestión 7

Por eso, en la década de los 70, (decidir) _____ liberalizar el comercio.

Gráfico 11

Ejercicio 1. Cuestión 11

No (encontrar) _____ agua en la Luna.

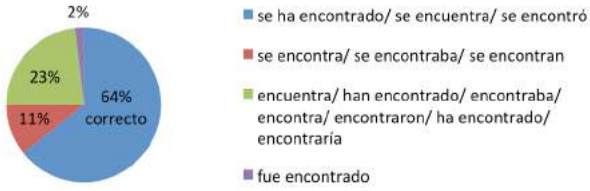


Gráfico 12

Para obtener una idea global del resultado de este ejercicio, hemos contabilizado todos los aciertos y los errores de las 12 oraciones analizadas. El resultado es el siguiente: 37% de las respuestas son correctas, mientras que el otro 63% contiene errores de diversas índoles, cuya distribución se especifica en el gráfico 13.

Distribución de los diferentes tipos de errores

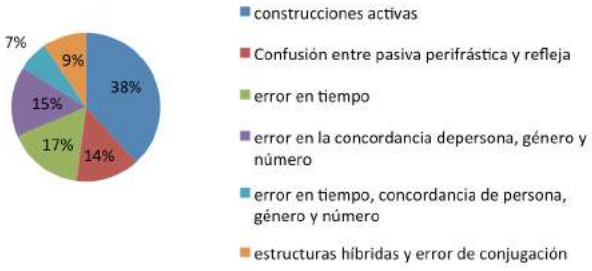


Gráfico 13

Entre los errores, un 38%[4] se debe a que los alumnos emplearon formas activas por no ser conscientes de que el sujeto de estas oraciones era el objeto nocional del verbo, por lo cual se requerían construcciones pasivas.[5] Un 14% de los errores son causados por la confusión que se tiene entre las pasivas perifrástica y refleja. Por ejemplo, emplearon la pasiva refleja en lugar de la perifrástica para las oraciones con sujeto paciente de persona de identidad concreta (*Los rehenes* *se han puesto *en libertad esta mañana*) y también para las frases que cuentan con la presencia del complemento agente (*Nuestra casa* *se construyó *por un famoso arquitecto mexicano*). Por otro lado, usaron la pasiva perifrástica en vez de la refleja para frases cuyo sujeto gramatical no es un sintagma nominal determinado y está en su posición prototípica de objeto (*Por eso, en la década de los 70,* *fue decidido *liberalizar el comercio*).

Además de la elección de construcciones no adecuadas, se han detectado errores en el uso de los tiempos verbales y también en la concordancia de persona, número y género entre el sujeto y el predicado. Concretamente, 17% de los fallos se deben al uso incorrecto de los tiempos verbales como en *El resultado de las elecciones* *fue publicado / *se publicó /* se habrá publicado / *habrá sido publicado *en el boletín de la empresa el próximo lunes* donde en lugar de utilizar futuro simple, usaron pretérito perfecto simple o futuro compuesto. Un 15% son fallos de concordancia. He aquí unos ejemplos: I) concordancia de persona: *Todos nosotros* *fueron interrogados *por la policía después del accidente*; II) concordancia de número: *Por eso, en la década de los 70,* *se decidieron *liberalizar el comercio*; III) concordancia de género entre el sujeto y el participio: *La Luna* *fue pisado *por primera vez por Neil Armstrong en 1969*. Otro 7% de los fallos no solo son por la cuestión de los tiempos verbales, también por la falta de concordancia entre el sujeto y el predicado como en *El resultado de las elecciones* *se publicaron *en el boletín de la empresa el próximo lunes* o *Nuestra casa* *había sido construido *por un famoso arquitecto mexicano*.

Por último, el 9% restante de los fallos son estructuras híbridas o con verbos mal conjugados. Por ejemplo, en *Los judíos* *fueron expulsaron *de España en 1492 por los reyes católicos* mezclaron la pasiva perifrástica con la activa; en *Los judíos* *se construido *de España en 1492 por los reyes católicos* el morfema *se* se construye con el participio en lugar de verbo en tercera persona.

4. Conclusiones

De acuerdo con el resultado del análisis de errores, creemos que muchos de los alumnos no tienen claro el concepto de la pasiva en español y las condiciones de uso de la pasiva perifrástica y la refleja; por lo tanto, a la hora de enseñar la pasiva, vendría bien exponer ejemplos diferenciadores como las oraciones analizadas en este trabajo. Por otro lado, se puede utilizar herramientas tecnológicas como Quizlet, una herramienta educativa en forma de página web y también APP en móviles o Tabletas, que nos permite crear tarjetas digitales para ayudar a los alumnos a aprender los participios pasivos jugando.

4. Está incluido en este grupo también el 27% de la cuestión 7que usó la impersonal de tercera persona del plural.
5. En los ejemplos de las construcciones activas también se encuentran faltas de concordancia y fallos en el uso de los tiempos verbales.

Referencias Bibliográficas

FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1986): *Gramática española 4: el verbo y la oración* (ordenado y completado por I. Bosque), Madrid: Arco/Libros.

GILI GAYA, S. (1973 [1943]): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Biblograf.

MENDIKOETXEA, A. (1999a): "Construcciones inacusativas y pasivas", I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Vol. 2, capítulo 25, Madrid: Espasa Calpe, 2ª ed., 1575-1629.

MENDIKOETXEA, A. (1999b): "Construcciones con se: Medias, pasivas e impersonales", I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Vol. 2, capítulo 26, Madrid: Espasa Calpe, 2ª ed., 1631-1722.

MIGUEL APARICIO, E. DE (1999): "El aspecto léxico", I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Vol. 2, capítulo 46, Madrid: Espasa Calpe, 2ª ed., 2977-3060.

MIGUEL APARICIO, E. DE (2000): "Relazioni tra il lessico e la sintassi: classi aspecttuali di verbi ed il passivo in spagnolo", R. Simone *et alii* (eds.), *Classi di parole e conoscenza Lessicale*. Número monográfico de *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXIX, 2, 201-215.

MIGUEL APARICIO, E. DE (2004): "La Formación de Pasivas en Español. Análisis en términos de la Estructura de Qualia y la Estructura Eventiva", *Verba Hispanica,* 12, 107-130.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Libros, S.L.U. [RAE 2009 en el texto.]

SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis.

El factor etario en la adquisición y el aprendizaje y la representación mental del lenguaje en hablantes nativos y extranjeros

Agata Zimny
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Es cierto que los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas son objeto de estudio desde hace décadas, pero las opiniones y las respuestas que han dado los lingüistas y los científicos hasta ahora al respecto no son unívocas. Hasta hace relativamente poco tiempo los estudios se basaban en el análisis cualitativo y cuantitativo de datos sin conocer en profundidad los procesos cognitivos de las tareas de comprensión y producción de mensajes. Por el contrario, en la actualidad se apuesta por los estudios multidisciplinares que recogen datos de las diversas ciencias que investigan la compleja relación entre el lenguaje y el cerebro desde diferentes perspectivas. Por ese motivo y teniendo en cuenta la complejidad que presenta el tema de la apropiación del lenguaje, nos interesa mucho acercarnos al tema de la adquisición y el aprendizaje de lenguas considerando los hallazgos de las neurociencias. Los postulados de las neurociencias y las ciencias cognitivas afirman el carácter corpóreo del lenguaje, la relación entre el desarrollo biológico y cognitivo de los seres humanos y el vínculo tangible que existe entre el cerebro y el lenguaje. Las diferentes opiniones, de Piaget y Vigotsky, entre otros, coinciden en la estrecha relación entre el lenguaje y el pensamiento (Vigotski 1978; Luria 1984). Asimismo, Pinker (2001 [1994]) sustenta que las personas utilizamos el lenguaje del pensamiento o idioma "mentalés" cuando pensamos (y no las diferentes lenguas, como el español o el polaco); hacemos uso de diferentes mecanismos cerebrales con el fin formular las ideas que queremos transmitir, a veces muy complejas, para luego transformarlas en palabras adecuadas y organizarlas correctamente en mensajes. El lenguaje, por tanto, es un procedimiento mental que resulta del fuerte vínculo que existe entre la estructura cognitiva y la neuronal, por lo que actualmente se habla del aspecto biológico del lenguaje e inherente a la condición humana.

2. Conclusiones de la investigación sobre la dicotomía de los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas

Con el fin de comparar los dos procesos de la apropiación de la lengua, se ha llevado a cabo el Trabajo de Fin de Máster titulado "Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión" cuyo objetivo ha sido demostrar los diferentes resultados de la adquisición y el aprendizaje del español (Zimny 2014). Entre muchos factores influyentes en estos procesos cognitivos, se ha considerado que la variante edad es uno de los factores decisivos para llegar al dominio de la lengua meta. Para comprobar esta hipótesis de la influencia del factor etario,

propuesta previamente por Lenneberg (1985 [1967]), se ha llevado a cabo el constraste de los resultados de los procesos de adquisición y aprendizaje analizando el nivel de español de los niños y de los adultos polacos que viven, ambos grupos, en un entorno de inmersión. En función de su complejidad y del grado de dificultad para los aprendices de español, se ha seleccionado un elemento gramatical, el artículo en español (tanto determinado, indeterminado, como los grupos escuetos) para realizar la aproximación experimental. La parte práctica consistió en hacer una serie de entrevistas a los niños y los adultos polacos que viven en Madrid, los que sirvieron de base para el análisis de las producciones basado en la clasificación presentada previamente de diferentes usos del artículo en español. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas entre los niveles de dominio del español entre los niños que entraron en contacto con la lengua entre los 1 y 5,5 años de edad (es decir, antes de la pubertad); y los adultos que llevan viviendo en España desde los 21 y 42 años de edad (es decir, pasado el *periodo crítico* del que habla Lenneberg). Estas diferencias de dominio del artículo (2,67% de errores en las producciones de los niños frente al 21,05% de errores en caso de los adultos de los que el más frecuente ha sido la omisión del artículo determinado que se ha explicado como la transferencia negativa de la lengua materna cuyo sistema carece de artículo) demuestran que el entorno de inmersión (con alta cantidad y calidad del *input* que ofrece) no garantiza, por sí solo, el dominio de la lengua. Asimismo, los resultados obtenidos confirman la hipótesis de que la variante edad influye de un modo significativo en los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas, que según Lenneberg (1985 [1967]) y su hipótesis del *periodo crítico* situado cerca de la pubertad constituye el factor decisivo para lograr el dominio de la lengua meta (el tiempo de estancia parece no tener tanto impacto en el nivel de dominio como la edad en la que las personas entraron en contacto con el español).

3. El factor etario en la adquisición de lenguas

Para algunos lingüistas, la edad es el factor decisivo en el proceso de adquisición de las lenguas, aunque no todos están de acuerdo con esta hipótesis; no obstante, en muchos casos se ha comprobado que los adultos no son capaces de adquirir una lengua al igual que los niños (Martín Martín 2004). Lenneberg (1985 [1967]: 179) introdujo el término de *periodo crítico* situado alrededor de la pubertad, cuando la organización cerebral alcanza la organización estructural madura y se establece la lateralización cerebral, es decir, el "desplazamiento de la función del lenguaje al hemisferio izquierdo", después del cual el ser humano ya no es capaz de adquirir una lengua con la misma perfección y el nivel de dominio que un niño. El proceso descrito por Lenneberg suele llamarse la *pérdida de la plasticidad cerebral*.

> Así podemos hablar de un periodo crítico para la adquisición del lenguaje. El comienzo está limitado por la falta de maduración. Su fin parece estar relacionado con la pérdida de adaptabilidad y la incapacidad para la reorganización del cerebro, particularmente con respecto a la extensión topográfica de los procesos neurofisiológicos. (...) En el hombre los límites pueden muy bien estar conectados con el fonómeno peculiar de la lateralización cerebral de funciones, que sólo se hace irreversible después de que los fenómenos de crecimiento cerebral han llegado a su fin. (Lenneberg 1985 [1967]: 209).

Pinker (2001 [1994]) afirma la existencia del *periodo crítico* y que la adquisición se efectúa, en condiciones normales, hasta la edad de seis años; mientras que pasado el *periodo crítico* es imposible que se lleve a cabo a causa de los cambios madurativos que tienen lugar en el cerebro en esta etapa (el número de sinapsis y la tasa de metabolismo disminuyen y consecuentemente se observa la pérdida de la plasticidad de los circuitos neuronales). El científico canadiense explica también el porqué de la existencia del *periodo crítico* comparándolo con otros mecanismos humanos controlados por los genes, como por ejemplo la dentición. El *periodo crítico*, una vez terminado el proceso de la adquisición del lenguaje (a lo largo de la vida adulta solamente se aprende vocabulario nuevo), desaparece, puesto que el organismo ya no precisa de él y los mecanismos responsables de llevarlo a cabo ya no son necesarios; teniendo en cuenta que el organismo intenta evitar "costes de mantenimiento", se deshace de ellos (2001 [1994]). Por su parte, Hurford (1991) confirma que el *periodo crítico* desaparece como falta de la presión selectiva de adquirir más (u otra vez más) el lenguaje, puesto que el proceso de la adquisición ya se ha llevado a cabo.

No obstante, no hay un acuerdo común y hay opiniones contrarias respecto a la hipótesis del *periodo crítico*. Andreu Barrachina (2013) refuta parte de la teoría de Lenneberg en la que mantiene que al nacer los dos hemisferios presentan las mismas potencialidades (pudiendo así desempeñar un hemisferio las funciones del otro) y que el proceso de la lateralización se lleva a cabo hacia la pubertad, explicando que la especialización de los hemisferios cerebrales (la asimetría) ya está presente y visible en el nacimiento. Johnson y Newport (1989) sostienen que existen dos versiones de la hipótesis de Lenneberg: la *hipótesis del ejercicio* que mantiene que es más probable adquirir una lengua en la edad temprana, no obstante, si se ejercita la capacidad para aprender sigue siendo posible adquirir una lengua extranjera (LE)/segunda lengua (L2) en la edad adulta; y la *hipótesis del estado madura-cional* que sostiene que la capacidad para adquirir la lengua materna (LM) es superior en la edad temprana y esta capacidad declina con la maduración. Otros lingüistas modifican la teoría de Lenneberg señalando que hay sólo algunos aspectos que, pasado el *periodo crítico*, no se pueden adquirir de la misma forma que en caso de los hablantes nativos; entre otros, Scovel (1969, 1978) que defiende la hipótesis del *periodo crítico* únicamente en relación con la pronunciación; o Seliger (1982) que sostiene que existen varios *periodos críticos* en función de diferentes aspectos de la lengua. Por otra parte, Patkowski (1990) defiende que los adolescentes llegan a tener más éxito en la adquisición de los aspectos morfosintácticos, léxicos y en la capacidad metalingüística. Otros hablan del *periodo sensible* pasado el cual es más difícil adquirir una lengua, pero no es imposible (Oyama 1976), aunque, como sostiene Hurford (1991), la diferencia entre el *periodo crítico* y el *periodo sensible* es muy difusa y difícil de establecer. Bates *et al*. (1992) recapitula que en la actualidad existe una preferencia por el término de *periodo sensible* que se considera más flexible y no tan rígido como se estimó el *periodo crítico* anteriomente. Por otra parte, hay opiniones muy contrarias respecto a la hipótesis de Lenneberg, entre otros de Menyuk (1981) que niega la existencia del *periodo crítico*, así como las de Bialystock (1997) y de Baralo (1999) que defienden la hipótesis de que los alumnos adultos sí pueden llegar a un nivel de dominio de la lengua, puesto que son capaces de producir un número infinito de enunciados correctos desde el punto de vista tanto gramatical, como sociolingüístico y pragmático. No obstante, existen diferentes estudios (entre otros, Newport 1990) que sí confirman la importancia de

la edad (y su influencia negativa) en el proceso de la adquisición y que cuanto mayores son las personas, más difícil es que lleguen a un nivel de dominio de la lengua.

4. La plasticidad cerebral

Los circuitos neurales que regulan los complejos aspectos de la conducta de los seres humanos se forman en función de la exposición de los individuos al entorno que les rodea (Lieberman 2002). La plasticidad es la capacidad que tiene el cerebro para fijar y modificar los circuitos dependiendo de las condiciones del ambiente y de la experiencia lingüística del individuo. Asimismo, en lo que concierne al lenguaje, la plasticidad permite la "flexibilidad funcional" de las conexiones neuronales que participan en el procesamiento lingüístico; esto significa que el sistema y la organización de los circuitos cerebrales varían desde el nacimiento hasta alcanzar la edad adulta (Benítez Burraco 2007, 2008). También es importante señalar que la plasticidad neuronal permite minimizar los daños cerebrales gracias a la capacidad de la adaptación (estructural o funcional) de los circuitos neuronales. Resulta fundamental resaltar que el grado de la plasticidad es menor en caso de los adultos que en las personas jóvenes cuyo sistema de organización neuronal se encuentra en fase de desarrollo (desde el momento de nacimiento, en el que se observa "una sobreabundancia de conexiones sinápticas", y en función de los estímulos ambientales, el número de conexiones neuronales va disminuyendo, es decir, algunos circuitos se van fijando y otros van desapareciendo) (Benítez Burraco 2008).

5. Las redes neuronales

Teniendo en cuenta la complejidad de la organización del cerebro, así como las numerosas conexiones de diversos tipos que hacen plausible la relación entre la organización biológica y cognitiva de los seres humanos, es importante resaltar que el cerebro no almacena información de forma local o aislada (en el centro de Broca y de Wernicke como se consideraba anteriormente), sino que ésta es distribuida en diferentes áreas (González Álvarez 2007; Cuetos Vega 2012; Lieberman 2002), así como que existen conjuntos de células o redes funcionales de neuronas, tanto próximas como alejadas espacialmente, en las que la activación de unas neuronas en una determinada tarea enciende, en un periodo mínimo de tiempo, otras células de la red (Hebb 1949) (teoría que se opone a las ideas localizacionistas que sostienen que un área cerebral muy limitada es capaz de llevar a cabo determinadas funciones cognitivas, y a las holísticas que defienden la equipotencialidad del cerebro). Estas "asambleas neuronales" se caracterizan por una fuerte conexión y dependencia entre sí: si una parte de la red no funciona, el resto también se ve afectado y se desactiva. Estas redes o circuitos neuronales regulan diferentes aspectos de la conducta, pero su funcionamiento exclusivamente local no es observable, es decir, no se manifiesta en una conducta "visible" como caminar o producir el lenguaje (Lieberman 2002). González Álvarez (2007: 8) explica que "las palabras están representadas neuronalmente por *webs* funcionales cuya distribución cortical viene determinada por el contenido de su significado". Según lo afirman diferentes estudios de neuroimagen, la representación neuronal de palabras puede activar diferentes zonas cerebrales (aparte de las áreas del lenguaje): las palabras como *ballena* o *cebra* encienden las áreas de procesamiento visual; las palabras *martillo* o *tenedor*, las áreas motoras (Mar-

tin *et al*. 1995); las palabras con fuertes connotaciones olfativas, tales como *ajo*, *café* o *canela*, las áreas responsables del procesamiento de olores reales (González Álvarez *et al*. 2006); las palabras *correr*, *aplaudir* o *besar* activan las áreas corticales relacionadas con diferentes partes del cuerpo asociadas a estos verbos (Pulvermüller 2005).

6. Áreas cerebrales responsables del lenguaje

Las áreas responsables del lenguaje se llegaron a conocer como consecuencia de análisis de lesiones cerebrales, estudios de diferentes trastornos del lenguaje, así como gracias a las nuevas técnicas de neuroimagen que visualizan las zonas encefálicas que se activan durante la realización de diferentes tareas lingüísticas. Anteriormente, se consideraba el lenguaje como un proceso muy sencillo que solamente consistía en comprender y producir palabras por lo que se suponía la intervención de pocas áreas cerebrales que funcionaban de modo separado (las más conocidas eran el área de Broca y el área de Wernicke). Sin embargo, en la actualidad se sabe que es un proceso mucho más complejo que abarca diferentes niveles (fonológico, léxico, morfológico, semántico, sintáctico, pragmático, es decir, el procesamiento de fonemas, la combinación de los fonemas en palabras, su organización en oraciones, la comprensión del significado tanto de las palabras sueltas y como de las oraciones, etc.) en el que participan más áreas del cerebro humano (Cuetos Vega 2012). Por tanto, se ha modificado la visión antigua de las áreas cerebrales responsables del lenguaje que sostenía que se concentraban en el área perisilviana del hemisferio izquierdo, puesto que el patrón de la activación resulta mucho más complejo y amplio y abarca también regiones, tanto corticales como subcorticales, no encargadas exclusivamente del procesamiento lingüístico (Benítez Burraco 2006a, Lieberman 2002). Asimismo, cuanto más compleja sea la tarea y por tanto más demanda computacional requiera (por ejemplo, la compresión de oraciones sintácticamente más complicadas), más zonas encefálicas se encenderían (Just *et al*. 1996). No obstante, Benítez Burraco (2006b) recapitula que hasta el día de hoy no se ha conseguido establecer una correlación definitiva entre las áreas cerebrales y las distintas funciones del lenguaje.

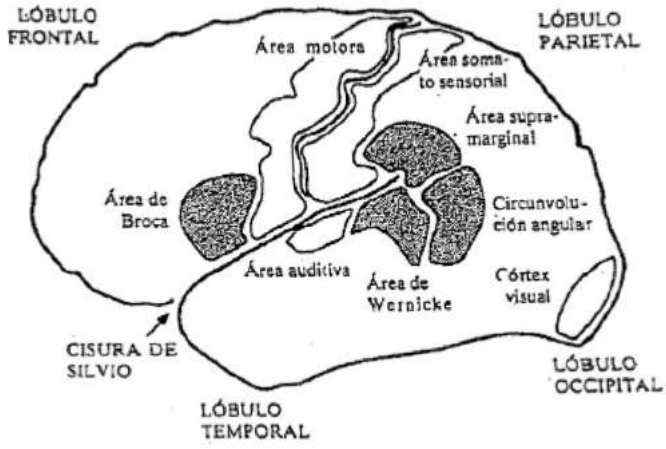


Ilustración 1: Áreas responsables del lenguaje (Pinker 2001 [1994]: 337)

A continuación mencionamos brevemente algunas de las áreas cerebrales que participan en el procesamiento del lenguaje (teniendo siempre presente la teoría de las redes neuronales que sostiene que estas zonas nunca funcionan de modo aislado):

a) Área de Broca. Anteriormente esta área que ocupa parte posterior inferior del lóbulo frontal del hemisferio izquierdo se consideraba la responsable de la articulación del habla por la proximidad a la corteza motora que controla los movimientos articulatorios de los músculos faciales y laríngeos (González Álvarez 2007; Akmajian *et al*. 2001 [1979]). No obstante, Pinker (2001 [1994]) sostiene que, según varios estudios de análisis de la comprensión de oraciones a partir de la sintaxis realizados con pacientes afásicos de Broca, esta zona interviene en el procesamiento de la gramática. Es cierto que la articulación implica la activación del córtex frontal izquierdo, el área de Broca y algunas regiones dorsales premotoras, pero las funciones del centro de Broca no se limitan únicamente a la mera tarea de producción mecánica. Asimismo, Bates *et al*. (1992) afirma la importancia que tiene el área de Broca en procesar la gramática indicando que los pacientes afásicos de Broca demuestran un déficit en la comprensión cuando ésta se basa en el correcto análisis sintáctico de la oración (y no en los aspectos semánticos). Es muy difícil constatar a ciencia cierta en qué tareas exactas está implicada el área de Broca, no obstante se sabe que sus funciones son más diversas y amplias que se consideraba anteriormente y que las conexiones que mantiene con otras áreas cerebrales son múltiples: en caso del procesamiento sintáctico se conecta con la corteza parietal; en caso del procesamiento fonológico, con el córtex motor; en caso del procesamiento semántico con el temporal (Cuetos Vega 2012, Bosch *et al*. 2013); el área de Broca juega también un papel importante en la memoria de trabajo (Lieberman 2002).

b) Área de Wernicke. Anteriormente esta área que ocupa parte superior posterior del lóbulo temporal, cerca del área auditiva en el hemisferio izquierdo, se consideraba la responsable de la decodificación auditiva (Bosh *et al*. 2013). Aunque, según Pinker (2001 [1994]), el área de Wernicke no es responsable tanto de la comprensión del lenguaje (hipótesis que considera errónea por la proximidad al área que procesa el sonido), sino que se ocupa del análisis de las palabras y de transmitirlas a otras áreas. Actualmente se sabe que el área de Wernicke y las próximas partes de los lóbulos temporal, parietal y occipital son responsables del procesamiento de los sonidos percibidos de carácter fonológico (sobre todo en lo que concierne a la semántica), es decir, son responsables de la activación del significado (tanto con la información visual como la auditiva) (Pinker (2001 [1994]). Es importante señalar que esta conversión de las secuencias auditivas y visuales en representaciones neurales de las palabras (conceptos) tiene lugar tanto en caso de la producción como la comprensión del habla (Cuetos Vega 2012, Bosch *et al*. 2013).

c) Circunvoluciones angular y supramarginal. Son áreas situadas cerca de la cisura lateral en las zonas parietales inferiores, responsables del procesamiento común de la información visual, auditiva, las sensaciones corporales y las relaciones es-

paciales. Estas áreas participan en la interrelación del sonido de la palabra (o la información visual), su forma (información fonológica) y su referente (semántica) (Akmajian *et al*. 2001 [1979]); Pinker 2001 [1994]). Es el llamado centro conceptual, de los significados, responsable de la comprensión de las palabras (la actividad simbólica del lenguaje), el término introducido por Lichtheim y posteriormente localizado en el cerebro por Geschwind (1965).

d) Fascículo arqueado. Es un haz de fibras que conecta bidireccionalmente las áreas frontales (entre otros, el área de Broca) con las áreas parietales y temporales (entre otras, el área de Wernicke) por lo que juega un papel importante en el intercambio de información en el desempeño de diferentes tareas lingüísticas (Cuetos Vega 2012, Bosch *et al*. 2013).

7. Activación de áreas cerebrales en la adquisición de LM y el aprendizaje de L2

En lo que atañe a la dicotomía de la adquisición de la LM y el aprendizaje de la L2, los estudios han desvelado que la representación mental del conocimiento lingüístico de una persona monolingüe es diferente de la de una persona bilingüe. Se ha comprobado diferente activación de áreas cerebrales en caso de la comprensión auditiva en una investigación dirigida por Dehaene *et al*. (1997). El experimento consistió en analizar la activación de las distintas zonas encefálicas en caso de escuchar un breve discurso en la LM y L2 por personas nativas de francés con alto dominio de inglés pero que no fueron expuestos a la L2 antes de la edad de los siete años. Los sujetos sometidos han demostrado una gran uniformidad en la activación de áreas en el hemisferio izquierdo mientras escuchaban el discurso en su LM (todos los sujetos mostraron coincidencia en la activación de zonas a lo largo de la circunvolución superior temporal izquierdo y algunas áreas próximas), mientras que se ha observado mayor variabilidad en caso de las zonas activas mientras se escuchó el discurso producido en la L2 (también se notó una falta de consistencia en la activación de las distintas zonas en el hemisferio derecho, tanto en caso de la LM como L2). Esto se puede deber, como sostiene Dehaene, a los factores individuales que intervienen en el aprendizaje de la L2. Los resultados obtenidos en el experimento corroboran la hipótesis de la lateralización del lenguaje en el hemisferio izquierdo, así como demuestran el uso de los diferentes circuitos neurales en caso de la comprensión de una LM y L2 que resultaría de la homogeneidad de la adquisición de la lengua materna y la variabilidad del aprendizaje de lenguas extranjeras.

8. Preguntas de investigación y la metodología propuesta

Teniendo en cuenta las cuestiones presentadas en esta comunicación, en el trabajo propuesto a realizar, mediante la investigación, el análisis y la comprobación experimental, cuantitativa y cualitativa, se pretenderá dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿La representación mental del conocimiento lingüístico del hablante nativo español es diferente a la del hablante extranjero polaco de la lengua española, y en particular, del artículo español? (En caso afirmativo: ¿En qué se diferencia la representa-

ción lingüística mental del hablante nativo de la del hablante extranjero? ¿Es distinto el tiempo de comprensión del hablante nativo y del extranjero? ¿Son diferentes las áreas cerebrales activadas en la tarea de la comprensión auditiva?); ¿La edad puede influir en la representación de la lengua? (En caso afirmativo: ¿La representación mental del artículo español de niños y adultos nativos y extranjeros es semejante o diferente?). La metodología científica que se seguirá para afirmar la hipótesis propuesta consistirá en una aproximación experimental llevada a cabo con hablantes españoles y polacos. Se realizarán entrevistas diseñadas con el fin de observar la representación mental del hablante nativo (español) y hablante extranjero (polaco) de diferentes edades. Se estudiará y se contrastará la representación mental del hablante extranjero y del hablante nativo con la finalidad de comprobar si muestran diferencias o similitudes en la actividad cerebral a la hora de llevar a cabo una de las destrezas básicas (la comprensión auditiva). El estudio distintivo se llevará a cabo mediante la observación y el análisis de un elemento gramatical del que carece el idioma polaco, el artículo, en las producciones de hablantes nativos polacos y españoles de diferentes edades. En esta parte experimental se utilizará un dispositivo adecuado, la magnetoencefalografía (MEG). MEG es una técnica de registro eléctrico de la actividad cerebral de precisión temporal en milisegundos que se caracteriza también por una buena precisión espacial. Esta técnica registra los campos magnéticos que son el reflejo del flujo eléctrico que se produce en las dendritas de las neuronas (González Álvarez 2007; Cuetos Vega 2012). Este dispositivo nos permitirá crear un panorama de la representación mental de la lengua materna y extranjera en niños y adultos entrevistados; y asimismo los resultados obtenidos podrán contribuir al conocimiento que se posee actualmente en este campo de investigación.

Referencias Bibliográficas

AKMAJIAN, A., DEMERS, R. A., FARMER, A. K. y HARNISH, R. M. (2001 [1979]): "Language and the brain", *Linguistics: An introduction to language and communication,* 5ª ed., Cambridge, MA: The MIT Press, 527-560.

ANDREU BARRACHINA, LL. (2013): "Especialización hemisférica", D. Redolar Ripoll, *Neurociencia cognitiva*, Buenos Aires–Bogotá–Caracas–Madrid–México–Porto Alegre: Editorial Médica Panamericana, 463-484.

BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera,* Madrid: Arco Libros.

BATES, E. A., THAI, D. y JANOWSKY, J. (1992): "Early language development and its neural correlates", I. Rapin, y S. Segalowitz (eds.), *Handbook of neuropsychology,* 7, *Child neuropsychology*, Amsterdam: Elsevier, 69-l10.

BENÍTEZ BURRACO, A. (2006a): "Caracterización neuroanatómica y neurofisiológica del lenguaje humano", *Revista Española de Lingüística*, 35, 2, 461-494.

BENÍTEZ BURRACO, A. (2006b): "Genes y lenguaje", *Teorema*, 26, 1, 37-71.

BENÍTEZ BURRACO, A. (2007): "Aspectos genéticos del lenguaje", *Revista Española de Lingüística*, 37: 103-137.

BENÍTEZ BURRACO, A. (2008): "La cuestión de lo innato en la adquisicón del lenguaje", *Revista Española de Lingüística*, 38, 1, 33-66.

BIALYSTOCK, E. (1997): "The structure of age: In research of barriers to second language acquisition", *Second Language Research*, 13, 116-137.

BOSCH, L., COLOMÉ, À., DE DIEGO-BALAGUER, R. y RODRÍGUEZ-FORNELLS, A. (2013): "Lenguaje", D. Redolar Ripoll, *Neurociencia cognitiva,* Buenos Aires–Bogotá–Caracas–Madrid–México–Porto Alegre: Editorial Médica Panamericana, 485-516.

CUETOS VEGA, F. (2012): *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*, Buenos Aires–Bogotá–Caracas–Madrid–México–Porto Alegre: Editorial Médica Panamericana.

DEHAENE, S., DUPOUX, E., MEHLER, J., COHEN, L., PERANI, D., VAN DE MOORTELE, P. F., LEHBRICI, S. y LE BIHAN, D. (1997): "Anatomical variability in the cortical representation of first and second languages", *Neuroreport*, 17, 3809-3815.

GESCHWIND, N. (1965): "Disconnection syndromes in animals and man", *Brain*, 88, 237-294.

GONZÁLEZ ÁLVAREZ, J. (2007): "Brain and Language: The Neural Representation of Words and their Meanings (Cerebro y Lenguaje: La Representación Neural de las Palabras y sus Significados)", *III Conference ALFAL-NE,* Oxford: Oxford University.

GONZÁLEZ ÁLVAREZ, J., BARROS-LOSCERTALES, A., PULVERMÜLLER, F., MESEGUER, V., SANJUÁN, A., BOLLOCH, V. y ÁVILA, C. (2006): "Reading cinnamon activates olfactory brain regions (Leer 'canela' activa las regiones olfativas del cerebro)", *Neuroimage*, 32, 906-912.

HEBB, D. O. (1949): *The Organization of Behavior,* New York: Wiley.

HURFORD, J. R. (1991): "The evolution for the critical period for language acquisition", *Cognition*, 40, 159-201.

JOHNSON, J. S. y NEWPORT, E. L. (1989): "Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state of the acquisition of English as a second language", *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.

JUST, M. A., CARPENTER, P. A., KELLER, T. A., EDDY, W. F. y THULBORN, B. (1996): "Brain activation modulated by sentence comprehension", *Science*, 274, 114–116.

LENNEBERG, E. H. (1985 [1967]): *Fundamentos biológicos del lenguaje,* Madrid: Alianza Universidad, 153-216.

LIEBERMAN, P. (2002): "On the nature and evolution of the neural bases of human language", *Yearbook of physical anthropology*, 45, 36–62.

LURIA, A. R. (1984): *Conciencia y lenguaje,* Madrid: Visor

MARTIN, A., HAXBY, J. V., LALONDE, F. M., WIGGS, CH. L. y UNGERLEIDER, L. G. (1995): "Discrete cortical regions associated with knowledge of color and knowledge of action", *Science*, 270, 102-l05.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2004): „La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 261-286.

MENYUK, P. (1981): *Language and Maturation,* Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.

NEWPORT, E. (1990): "Maturational constraints on language learning", *Cognitive Science*, 14, 11-28.

OYAMA, S. (1976): "A Sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system", *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-283.

PATKOWSKI, M. S. (1990): "Age and Accent in a Second Language: A reply to James Emil Flege", *Applied Linguistics*, 11, 73-89.

PINKER, S. (2001 [1994]): *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*, Versión española de J. M. Igoa González, Madrid: Alianza Editorial.

PULVERMÜLLER, F. (2005): "Brain mechanisms linking language and action", *Nature Reviews Neuroscience*, 6, 576-582.

SCOVEL, T. (1969): "Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance", *Language Learning*, 19, 245-253.
SCOVEL, T. (1978): "The recognition of foreign accents in English and its implications for psycholinguistic theories of language acquisition", *5º Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*, Montreal.
SELIGER, H. W. (1982): "On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition", *TESOL Quarterly*, 16, 307-314.
VIGOTSKI, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes,* Cambridge, MA: Harvard University Press.
ZIMNY, A. (2014): "Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8, 14.

Una propuesta para la enseñanza del pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto -con especial atención a los alumnos japoneses de ELE-

Hiromi Yamamura
Universidad de Kyuhu

1. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo principal presentar un nuevo método para explicar de forma adecuada y eficaz las diferencias funcionales entre el pretérito perfecto simple (de aquí en adelante, lo llamaremos pretérito) y el pretérito imperfecto (de aquí en adelante, imperfecto), con especial atención a los alumnos japoneses de ELE.

Como es bien sabido, de las formas verbales del español, el pretérito y el imperfecto son las que mayor dificultad causan, no solo a los alumnos, sino también a los profesores. Pero, claro está, los profesores no podemos quedarnos de brazos cruzados ante este problema. De ahí surge este trabajo. Nuestro objetivo es muy simple: a ser posible, queremos explorar cuál es la mejor manera de enseñar las diferencias entre el pretérito y el imperfecto a los alumnos japoneses. Para llegar a este objetivo, hemos estructurado el presente trabajo como sigue: primero, presentaremos el resultado de las observaciones que hicimos para comprobar cómo se explican las diferencias entre el pretérito y el imperfecto en los textos publicados en Japón. Y después, basándonos en el resultado, quisiéramos proponer una nueva manera de explicar las diferecias funcionales de dichas formas verbales, ideada, exclusivamente, para los alumnos japoneses.

2. Observación de los textos publicados en Japón

En esta sección introducimos el método y el objetivo de las observaciones que realizamos sobre los libros de texto publicados en Japón. Como decíamos antes, estas investigaciones tienen como meta analizar distintas maneras de explicar las diferencias entre el pretérito y el imperfecto que se encuentran en dichos textos. Por lo tanto, escogimos unos cuarenta textos publicados en los últimos 10 años en Japón[1] y fuimos recopilando palabras clave y términos utilizados para explicar las funciones del pretérito y el imperfecto. El resultado de estas observaciones, es decir, las explicaciones encontradas, se dividen en cuatro grupos, que resumimos a continuación en I a IV.

I Explicación basada en la oposición aspectual.
II Explicación que pone énfasis en los adverbios temporales que pueden aparecer con cada una de las formas verbales en cuestión.
III Explicación que subraya las particularidades del imperfecto.

1. En cuanto a los nombres de los textos consultados, confróntese Yamamura (2008)

IV Explicación que aprovecha las formas verbales del japonés que parecen corresponderse funcionalmente con dichas formas verbales.

De entre las cuatro modalidades de explicación expuestas arriba, la más frecuentemente encontrada es la que se basa en la oposición aspectual, en la que, para la explicación del pretérito, se utilizan los términos como "concluso, terminado y perfecto", mientras que, para explicar el imperfecto se usan los términos como "durativo e imperfectivo".

Los términos utilizados para la explicación del pretérito sugieren, como se dice en García Fernández (1998), que el pretérito tiene aspecto Aoristo, es decir, el pretérito permite "visualizar" toda la situación desde su principio a su final. Por otro lado, los términos para el imperfecto señalan a su vez, de nuevo según García Fernández (1998), que el imperfecto tiene aspecto Imperfecto que permite solo acceder a una parte de la situación y excluye la posibilidad de visualizar el inicio o el final de la situación.

Según García Fernández (1998), la interpretación aspectual se justifica por medio del ejemplo (1), donde el adverbio de duración "durante varios años", que mide explícitamente la distancia entre el inicio y el final de un evento, sólo se compatibiliza con el pretérito.

(1) Juan amó/*amaba a Salomé *durante varios años*. (García Fernández 1998: 29)

Sin embargo, ello no quiere decir que no existan contraejemplos, ya que de hecho se encuentran muy fácilmente, como ilustra la oración (2), donde el mismo adverbio de duración "durante los tres últimos meses" aparece con el imperfecto sin ningún problema.

(2) Parece ser que *durante los tres últimos meses* mantenía relaciones de noviazgo y [...] (CREA, *El País,* 18/09/1977)

La explicación basada en la oposición aspectual no es aplicable tampoco al ejemplo (3), en el que el imperfecto aparece con el adverbio "hasta el año pasado" que denota claramente la delimitación temporal, ni para el ejemplo (4), donde el adverbio "desde aquel día", que denota sólo el límite inicial de un evento, coaparece con el pretérito.

(3) Bringas era *hasta el año pasado* socio fundador y presidente de Consultores de Publicidad, [...] (CREA, *El Mundo,* 11/02/1994)

(4) *Desde aquel día* fueron enemigos. (Guitart 1978: 152)

Ahora bien, entre los libros de texto observados no son pocos los que también presentan la lista de los adverbios temporales que aparecen *supuestamente* con uno de los dos tiempos en cuestión. Por ejemplo, hay muchos textos que señalan que el adverbio "en aquellos tiempos" aparece con el imperfecto como se indica en el ejemplo (5). Pero, no es tan difícil, como ya se sabe, encontrar contraejemplos como el ejemplo (6), donde el mismo adverbio "en aquellos tiempos" aparece con el pretérito.

(5) *En aquellos tiempos*, la juventud, en cambio, era más bien europeizante, [...] (CREA, *El País,* 01/10/1986)

(6) *En aquellos tiempos*, los problemas del capitalismo fueron precisamente no el alza de precios sino la caída de los precios, [...] (CREA, *La España necesaria*)

Lo mismo ocurre con el adverbio "de pequeño" que se refiere a una etapa de la vida.

De hecho, no son pocos los textos que insinúan que este tipo de adverbios aparece solo con el imperfecto, demostrándolo con ejemplos como el de (7). Sin embargo, como se ve en el ejemplo (8), en realidad existen oraciones donde el adverbio en cuestión aparece con el pretérito.

(7) *De pequeño*, iba a los partidos con mi padre. (CREA, *El País,* 01/10/1986)

(8) *De pequeño,* fue al colegio de su pueblo y [...] (CREA, *Estadio dos,* 28/02/87)

Asimismo, de entre los textos observados, también hay algunos que subrayan las particularidades del imperfecto. Como es bien sabido, el imperfecto es la forma verbal que más usos diferentes tiene, para los cuales se presentan varios términos, pero aquí sólo queremos mencionar dos términos concretos: uno es "presente del pasado" y el otro es "costumbre, repetición en el pasado".

El término "presente del pasado" procede del hecho de que el presente en la oración subordinada del estilo directo se convierte en el imperfecto en el estilo indirecto cuando su verbo principal está en pasado, como se indica en el ejemplo (9).

(9) estilo directo María dijo: "Me *gusta* mucho el karaoke"
estilo indirecto María dijo que le *gustaba* mucho el karaoke.

En cambio, el término "costumbre, repetición en el pasado" viene, a nuestro parecer, exclusivamente de la interpretación de la oración expresada en el imperfecto.

Nótese el ejemplo (10), en el que el imperfecto expresa típicamente una costumbre del sujeto en el pasado.

(10) El año pasado *iba* a nadar todos los días. (Doiz-Bienzobas 1995:107)

Sin embargo, no debemos pasar por alto que la costumbre o la repetición en el pasado se expresa también en el pretérito, como se ve en el ejemplo (11).

(11) El año pasado *fui* a nadar todos los días. (*íd.*)

Es decir, el término "costumbre, repetición en el pasado" es aplicable también al pretérito, si el contexto lo permite.

El último tipo de explicación de las diferencias entre el pretérito y el imperfecto se hace aprovechando las formas verbales del japonés que se correspoden *supuestamente* a las formas verbales del español en cuestión. Véase la tabla 1.

Tabla: Sistema verbal del japonés (Kudo 1995: 36)

	Aspecto concluso	**Aspecto durativo**
No pasado	SU*RU*	SI*TEIRU*
Pasado	SI*TA*	SI*TEITA*

Como indica esta tabla, el japonés tiene dos formas verbales del pasado, una de las cuales es TA y la otra TEITA.

Entre los lingüistas japoneses, existe la creencia compartida de que la forma verbal TA denota, temporalmente hablando, "tiempo pasado" y, aspectualmente hablando, "aspecto concluso", y también, cuando aparece en el texto narrativo, expresa la sucesividad de eventos, mientras que la forma verbal TEITA denota, temporalmente, "tiempo pasado", como la forma TA, pero, aspectualmente, "aspecto durativo", y en el texto narrativo, expresa simultaneidad de eventos. A primera vista, las funciones de TA se corresponden con las del pretérito y las funciones de TEITA con las del imperfecto. Pero en realidad no es así. Véanse los ejemplos (12).

(12) a. Kino watashi wa 3 jikan toshokan de benkyosi*TA*.
ayer yo partícula temática 3 horas biblioteca en estudiarTA
(Ayer yo estudié 3 horas en la biblioteca)

b. Kino watashi wa 3 jikan toshokan de benkyosi*TEITA*.
ayer yo part.temática 3 horas biblioteca en estudiarTEITA
(*Ayer yo estudiaba 3 horas en la biblioteca)

En japonés, tanto TA como TEITA aparecen sin problema con el adverbio de duración escueto como *3 horas*, mientras que, en español, el pretérito sí aparece sin problema con dicho adverbio pero el imperfecto no.

Hasta aquí hemos venido exponiendo las explicaciones de las diferencias entre el pretérito y el imperfecto que se encuentran muy frecuentemente en los textos publicados en Japón. Resumiendo, podríamos decir que ninguna de las explicaciones es completamente incorrecta, pero todas presentan alguna desventaja. Así pues, en la segunda parte, basándonos en este resultado, quisiéramos proponer una nueva explicación que deseamos que sirva de alternativa.

3. Una nueva explicación de las diferencias entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto para los alumnos japoneses

Nuestra propuesta consiste, fundamentalmente, en el máximo aprovechamiento de las diferencias que hay entre TA y TEITA en japonés. Lo proponemos porque, aunque es cierto que hay alguna diferencia entre las dos formas del pasado en español y las dos formas del pasado en japonés, como ya hemos visto en el ejemplo (12), funcionalmente hablando, el pretérito en español y la forma verbal TA en japonés se parecen mucho, y lo mismo ocurre también entre el imperfecto en español y la forma verbal TEITA en japonés.

Lo primero que quisiéramos subrayar es que, tanto el pretérito en español como la forma verbal TA expresan un *acontecimiento* en el pasado. Aquí el término "acontecimiento" se refiere a lo que ocurrió o lo que se hizo en el pasado como se indica en los ejemplos (13).

(13) a. español: ¿Qué ocurrió ?
japonés: Nani ga okotTA ka
qué partícula nominativa ocurrirTA partícula interrogativa

b. español: ¿Qué hiciste ?
japonés: Kimi wa nani wo siTA ka
tú part.temática qué part.acusativa hacerTA part. interrogativa

También el imperfecto en español y la forma verbal TEITA en japonés comparten la función de expresar una *circunstancia* en el pasado. Aquí el término "circunstancia" significa lo que ocurría o lo que se hacía en un determinado pasado que se expresa con el adverbio temporal *entonces* en español y *sonotoki* en japonés, por ejemplo. Véanse los ejemplos (14):

(14) a. español: Entonces, ¿qué ocurría ?
japonés: Sonotoki nani ga okotTEITA ka
entonces qué part. nom. ocurrirTEITA part. interrogativa

b. español: Entonces, ¿qué hacías ?
japonés: Sonotoki kimi wa nani wo siTEITA ka
entonces tú part.tem. qué part.acus. hacerTEITA part. interrogativa

Ahora bien, para que funcione bien esta nueva explicación, es indispensable que los alumnos japoneses comprendan, antes que nada, la diferencia entre *acontecimiento* y *circunstancia* en japonés. Esta tarea es más o menos factible, según nuestra experiencia. Pero esto no significa que esta explicación no esté exenta de algunas desventajas.

El mayor problema reside en el hecho de que en japonés los predicados tanto nominal como adjetival no admiten más que la forma verbal TA. Véanse los ejemplos (15).

(15) a. español: *Hizo* buen tiempo.
japonés: Yoi tenki datTA/*TEITA.
bueno tiempo serTA

b. español: *Hacía* buen tiempo.
japonés: Yoi tenki datTA/*TEITA.
bueno tiempo serTA

Las oraciones japonesas correspondientes a las oraciones españolas en los ejemplos (15) se componen de un predicado nominal. Así, el verbo japonés "da" que equivale al verbo "ser" en español no puede tomar más que la forma TA.

Lo mismo ocurre en el ejemplo (16) y el ejemplo (17), donde la oración adjetival en español se corresponde a la oración adjetival en japonés, pero donde no solo aparece ningún verbo copulativo, sino que el adjetivo mismo se conjuga tomando solo la forma verbal TA.

(16) ¿Qué tal la película? --- español: Fue/*Era maravillosa.
japonés: subarashikatTA/*TEITA.
maravillosaTA

(17) español: María *fue/era alta.
japonés: Maria wa se ga takakatTA/*TEITA.
Maria part. tem. estatura part.nom. altaTA

A causa de esta restricción gramatical del japonés, los alumnos japoneses cometen a menudo un error, sobre todo, a la hora de elegir el pretérito o el imperfecto en la oración española que corresponde a una oración nominal o adjetival en japonés. Pero este error se evitará si se añade algún adverbio temporal que les facilite saber si la oración en cuestión se refiere a un acontecimiento o a una circunstancia en el pasado. Sobre todo, el adverbio "sonotoki" que significa "entonces" en español es muy útil para la selección del imperfecto porque, cuando se añade este adverbio al predicado nominal o adjetival en japonés que termina en la forma TA, la oración entera tiende a interpretarse como "circunstancia".

Ahora bien, resumiendo todo lo mencionado en la segunda parte, quisiéramos exponer unas sugerencias, sobre todo, a los profesores que imparten clases a los alumnos japoneses. Primero, si es posible añadir el adverbio "sonotoki" a la oración japonesa que corresponde a la oración española, podrían decirles a sus alumnos que es muy posible el uso del imperfecto, mientras que si la oración en cuestión significa, como el ejemplo (16), que el hablante mismo juzga o evalúa algún objeto del pasado, es muy posible el uso del pretérito.

4. Recapitulación

Para recapitular, a través de la observación de las explicaciones de las diferencias funcionales entre el pretérito y el imperfecto en los textos en Japón, hemos compro-

bado que cada una de las explicaciones que se ofrecen en dichos libros no es que sea incorrecta, pero tiene alguna desventaja.

A continuación, hemos propuesto una nueva manera de explicar las diferencias entre el pretérito y el imperfecto, que está basada fundamentalmente en la diferencia interpretativa entre *acontecimiento* y *circunstancia*.

Sin embargo, como ya hemos visto, a esta nueva explicación tampoco le faltan problemas. Para superarlos, hemos hecho unas sugerencias que esperamos que les sean útiles tanto a los profesores como a los alumnos que se encuentran con la dificultad de aprender la distinción entre el pretérito y el imperfecto.

Referencias Bibliográficas

DOIZ-BIENZOBAS, A. (1995): *The preterite and the imperfect in Spanish past situation vs. past viewpoint*, UMI Dissertation Services.

GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (1998): *El aspecto gramtical en la conjugación*, Madrid: Arco/Libros.

GUITART, J. M. (1978): "Aspect of Spanish aspect: A new look at the preterit/imperfect distinction", M. Suñer (ed.), *Contemporary Studies in Romance Linguistics*, Washington D.C.: Georgetown University Press, 132-168.

KUDO, M. (1995): *Asupekuto · tensu taikei to tekusuto –gendai nihongo no jikan no hyougen–* (El sistema aspecto-temporal y el texto: las expresiones temporales en el japonés contemporáneo), Tokio: Hitsuji shobo.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual.* <http://www.rae.es> [Consulta: de julio a agosto de 2014]

YAMAMURA, H. (2008): "Sobre los métodos de la enseñanza del pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto en las universidades japonesas", *Studies in Languages and Cultures*, 23, 69-88.

Prácticum total 2014: las ventajas de ser profesora y alumna al mismo tiempo

Ana Blanco López
Universidad de Sevilla

Laura Castillo Chagartegui
Universidad de Sevilla

Juan Pablo Mora Gutiérrez
Universidad de Sevilla

1. Introducción

En los últimos tres años, en el módulo del prácticum del Máster de Enseñanza de Español y Otras Lenguas Modernas (MASELE) de la Universidad de Sevilla se ha llevado a cabo una experiencia de formación del profesorado de ELE que puede servir de modelo en otros programas de formación similares. Este proyecto, ideado y coordinado por Juan Pablo Mora junto con Jozsef Szakos, líder del máster de Enseñanza del Chino como Lengua Extranjera (MATCFL) de la Universidad Politécnica de Hong Kong recibe el nombre de *Prácticum Total* (PT de aquí en adelante) porque supone la participación de las personas implicadas como *prof-umnas* (profesoras y alumnas) de español y chino al mismo tiempo.

Un grupo de estudiantes de máster del MATCFL de la Universidad Politécnica de Hong Kong es enviado a la Universidad de Sevilla entre febrero y abril de cada curso académico para realizar sus prácticas que consisten en diseñar e impartir un curso de 30 horas de duración de introducción a la lengua y cultura chinas a estudiantes de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla. Al mismo tiempo, estudiantes de máster de la Universidad de Sevilla, matriculados en la asignatura *Prácticum de MASELE*, diseñan e imparten a los estudiantes de Hong Kong un curso de introducción a la lengua y cultura españolas también de 30 horas de duración, siendo a su vez alumnos del curso de chino.

Como decíamos anteriormente, esta experiencia permite a ambos grupos ponerse en la posición del otro y hacerse más conscientes de las dificultades y necesidades de docentes y aprendices de lenguas extranjeras. Además, consideramos que aporta recursos y estrategias muy enriquecedoras para la formación del profesorado de Español como Lengua Extranjera.

En el congreso de ASELE celebrado en Jaén en septiembre de 2013, se presentó por parte de tres alumnas de MASELE, Elena Baqué, Wang Fei Y Beatriz Vera, lo que fue la experiencia del PT2013 en un taller publicado en las actas, de título *Prácticum total* (Quanmian Jiaoxue Shixi). En esta ocasión, presentamos los resultados de la experiencia del Prácticum Total del año 2014 (PT2014 de aquí en adelante).

2. El curso de chino

Comenzamos el curso de chino a la vez que el curso de español, lo que después resultaría muy útil para observar la evolución de nuestras metodologías de enseñanza y el aprendizaje de las lenguas a un mismo tiempo, ya que, tal y como hemos explicado con anterioridad, la metodología en China para la enseñanza de lenguas extranjeras difiere en gran medida de la metodología aplicada en Europa, y concretamente en España. En China se suele emplear una metodología más tradicional, basada fundamentalmente en la repetición y memorización tanto de sonidos como del vocabulario o estructuras gramaticales.

En las primeras sesiones del curso de chino, nos centramos principalmente en conocer y aprender los sonidos, acompañados de la adquisición de léxico y de alguna estructura gramatical muy sencilla (por ejemplo, aprendiendo a decir nuestro nombre o nuestra nacionalidad). La metodología empleada en estas primeras sesiones se fundamentaba en el método tradicional basado principalmente en la repetición. A pesar de que consideramos que este método no es el ideal para el aprendizaje de una segunda lengua, debido a que presenta carencias como la falta de comunicación, pudimos encontrar algunos aspectos positivos, que más tarde nos llevarían a aplicar este método en algunas ocasiones en el curso de español.

Debido a la distancia fonética que existe entre la lengua china y la española y, al tratarse el chino de una lengua tonal, el aprendizaje de los sonidos y los tonos distintivos presenta una dificultad añadida para los estudiantes de ambas lenguas. Sin embargo, la práctica fonética en estos cursos era fundamental para la expresión y comprensión oral, ya que ni los estudiantes chinos ni los españoles teníamos ningún conocimiento previo de la lengua que aprendíamos.

La adquisición del sistema vocálico chino no supuso una gran dificultad para los estudiantes españoles ya que el chino contiene los cinco fonemas vocálicos del español: /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/. Sin embargo, a estos se añaden dos fonemas inexistentes en nuestra lengua: una vocal semiabierta central no redondeada /ə/ y una vocal cerrada anterior redondeada /y/, lo que aumentó en cierta forma la complejidad de la adquisición de estos sonidos.

En cuanto al sistema consonántico, cabe destacar que en chino no hay distinción entre oclusivas sordas y oclusivas sonoras. La oposición que se da en esta lengua es la de «aspirado» vs. «no aspirado». De esta manera, las grafías del pinyin «p», «t» y «k» corresponden a los fonemas /p^h/, /t^h/ y /k^h/, y las grafías «b» ,«d» y «g» a los fonemas /p/, /t/ y /k/, lo que resultó verdaderamente confuso para nosotros, sobre todo en las primeras sesiones, aunque si algo deberíamos destacar es lo difícil que resultó diferenciar los fonemas sibilantes: «j», «q», «z», «zh», «c», «ch», «s», «sh»[1], inexistentes, en su mayoría, en español.

Al tratarse de una lengua tonal, la importancia de los diferentes tipos de entonación era fundamental en nuestras clases. Como sabemos, en chino, una palabra puede te-

1. Pinyin: sistema de transcripción fonética de la lengua china.

ner significados muy diferentes dependiendo de la entonación que se emplee. Por este motivo, los profesores insistieron desde el primer día en la diferenciación de los cuatro tonos (ā, á, ǎ, à) y fueron muy frecuentes las repeticiones en coro y las actividades de distinción de tonos.

Con respecto al tipo de actividades que los profesores chinos presentaban a los estudiantes españoles, debemos decir que, en las primeras sesiones, utilizaban los tres tipos de agrupamiento: individual, por parejas y grupal. Primero, los profesores pronunciaban los diferentes sonidos o palabras que querían trabajar en esa sesión y los estudiantes repetíamos en conjunto. Después, nos dividían en parejas o pequeños grupos para seguir practicando y seguíamos repitiendo las estructuras. Finalmente, los profesores preguntaban a varios estudiantes de manera individual para comprobar el resultado del aprendizaje.

Sin embargo, según fueron avanzando las sesiones, la metodología empleada y, en consecuencia, el tipo de actividades, fue presentando un cambio debido a la influencia de las clases de español que estaban recibiendo, basadas en un enfoque más comunicativo. Los contenidos se fueron ampliando, y aunque seguíamos adquiriendo léxico nuevo, nos enseñaron diálogos que podríamos aplicar en el día a día en China (presentarnos, pedir información, comprar en una tienda o un supermercado...).

Para trabajar con ello, seguíamos viendo el predominio del método tradicional, pero acompañado de actividades comunicativas. Por ejemplo, para poner en práctica cómo comprar y pagar en un supermercado, representamos por parejas esa situación con un *role – play*. Además, realizamos una actividad lúdica donde teníamos que conseguir un descuento en una tienda de ropa.

Además, poco a poco, comenzamos a repasar los contenidos vistos en sesiones anteriores y a notar también la presencia de elementos lúdicos. Mientras que las primeras clases se basaban solo en la repetición, en las últimas también comenzamos a hacer actividades dinámicas, con gran peso de lo lúdico y el movimiento, rompiendo así la dinámica de estar sentado en clase y la monotonía de las clases.

Además de las clases de lengua china, muchas de las sesiones tenían una parte dedicada a profundizar en *su* cultura. Se trataron aspectos como el cine, la ópera y la música tradicional, o la escritura en lengua china.

En el curso de chino, en la mayor parte de las ocasiones, la lengua vehicular fue el chino. Tanto los profesores chinos como los españoles consideramos oportuno utilizar siempre, en la medida de lo posible, la lengua meta para conseguir un mayor input y una mayor inmersión. Sin embargo, en las sesiones dedicadas a la cultura, encontramos más problemas para desarrollarlo en la lengua meta debido al nivel inicial de los alumnos. Durante las primeras sesiones del curso de chino, la parte cultural se impartía íntegramente en inglés (la lengua común de profesores y alumnos). Sin embargo, debido a la influencia del curso de español (impartido en un gran alto porcentaje en español), poco a poco se fue reduciendo el uso de inglés en el aula, utilizando en mayor porcentaje la lengua china.

Finalmente, hay que señalar la importancia de las nuevas tecnologías y los recursos audiovisuales en estos cursos. Tanto en las primeras sesiones, donde seguíamos diferentes metodologías, como en las últimas donde podíamos observar una mezcla de ambas, el uso de imágenes, vídeos y canciones fue fundamental para el desarrollo de los cursos, sobre todo del curso de español.

A pesar de que los estudiantes chinos ya podían observar en primera persona la realidad española en su día a día debido a que estaban en situación de inmersión, los materiales audiovisuales les permitieron profundizar aún más en muchos aspectos culturales y ampliar sus conocimientos sobre España.

Sin embargo, como decíamos, en el curso de chino, los recursos audiovisuales cobraron especial importancia ya que, gracias a ellos, pudimos transportarnos de alguna manera a China y acercarnos mucho más a su cultura.

3. Curso de español

3.1. Preparación del curso

Antes de comenzar con las clases de español, todas las profesoras nos reunimos para crear una programación que se ajustara a las necesidades de los estudiantes, es decir, para fijar los contenidos que necesitarían los estudiantes para comunicarse de la manera más eficaz posible, en su día a día, en España.

Nuestro curso iba a ser breve, apenas 30 horas, con lo cual, debíamos centrar nuestra programación en las situaciones comunicativas más importantes a las que iban a enfrentarse los alumnos: pedir un café, comer en un restaurante, comprar en una tienda, coger un taxi, preguntar por una dirección, etc.

Una vez que decidimos los contenidos funcionales, comenzamos a fijar los contenidos gramaticales y léxicos necesarios para llevar a cabo estas funciones. Por ejemplo, para comprar en una tienda, además del vocabulario propio de este ámbito, necesitaban conocer los números, una serie de verbos como *quiero/quería, busco o necesito y* la estructura de las oraciones interrogativas *¿Tienes...? ¿Hay...? ¿Cuánto cuesta? ¿Puedo pagar con tarjeta?* , entre otras cosas.

La dificultad a la que nos enfrentábamos era que la mayoría de los alumnos partían de un nivel cero de español. De esta manera, antes de nada, debíamos enseñarles el abecedario, la pronunciación, la estructura de las oraciones más simples y otra serie de aspectos en los que el español y el chino divergen.

Mientras que en chino las palabras suelen formarse por composición y son inexistentes los casos de flexión gramatical, en español estos procedimientos son muy frecuentes. Ya que, mientras que el español es una lengua flexiva o fusionante a nivel morfológico, el chino mandarín es la lengua que se suele poner como ejemplo de lengua analítica o aislante cuando se presentan los tipos de lengua según su morfología. Es por

este motivo por el que hay que insistir mucho en la morfología flexiva de nombres y verbos a la hora de enseñar español a sinohablantes.

El hecho de que todos hablaran inglés resultó de gran ayuda ya que pudimos usar esta lengua como puente gramatical entre ambas lenguas y acercar el español a los conocimientos lingüísticos que ya habían adquirido en el aprendizaje del inglés. Sin embargo, decidimos que los estudiantes tuvieran una inmersión total en clase, tal y como la iban a tener en su día a día.

3.2 Desarrollo de las clases

Como no podía ser de otro modo, comenzamos el curso con las presentaciones. Pusimos a los estudiantes en círculo y, valiéndose de una pelota, comenzaron a presentarse y a preguntar el nombre a los demás. Además, aprendimos algunas frases útiles para presentarnos como s*oy de, vivo en* o *estudio en.*

Las primeras sesiones se centraron fundamentalmente en la lectura, la pronunciación y la adquisición de vocabulario básico. En todo momento, tratamos de hacer de las clases algo muy dinámico, donde los estudiantes disfrutaran estudiando español y comenzaran a hablar sin ser conscientes de ello. Por ese motivo, fueron frecuentes las actividades lúdicas con gran presencia del movimiento físico y de la competición. Hicimos dictados por carreras[2] y adaptamos muchos juegos tradicionales como el *teléfono escacharrado*, el *bingo*, los *relevos* o el *quién es quién* con un fin didáctico.

En las primeras sesiones, hicimos mucho hincapié en las diferencias culturales en la comunicación no verbal, fundamentalmente, en los saludos: el contacto físico, la proximidad de los interlocutores, los besos y abrazos, etc. Este era un tema que también nos preocupaba ya que, además de la distancia entre la gramática de ambas lenguas de la que hablábamos antes, la distancia cultural también es importante siendo la lengua y cultura china uno de los ejemplos paradigmáticos de culturas de contexto alto en la que mucho de lo que no se dice se asume culturalmente y se deja al contexto y, por tanto, la comunicación no verbal es menos expresiva que en una cultura como la española, el contacto corporal menos frecuente y el espacio personal más amplio.

Basándose en vídeos que les habíamos mostrado y en las propias representaciones de las profesoras, los estudiantes representaron diferentes situaciones en las que tenían que saludar a un desconocido, a un profesor y a un amigo y el resultado fue verdaderamente divertido.

Ayudándonos de mucho material visual, poco a poco fuimos aprendiendo a identificar objetos de la vida cotidiana (primero de la clase y después de la casa y de la calle) con la fórmula ¿Qué es esto? Esto es... y, poco a poco, fuimos enriqueciendo el vocabulario.

Una vez que los estudiantes aprendieron a leer y a identificar objetos, estudiamos el género y el número y comenzamos a clasificar las palabras que habíamos visto en femenino y masculino, acompañadas de los artículos *el/la*: *Esto es la mesa – Esto es el bolígrafo.*

2. Los alumnos, agrupados en parejas, debían correr hacia el otro extremo del aula para leer un texto y dictárselo a su compañero.

A base de repetición, mostramos el orden de los constituyentes de las oraciones y la presencia del artículo al comienzo de cada sintagma nominal. Como es sabido, el chino carece de artículos con lo que esta parte de la oración resulta especialmente complicada para el alumnado sinohablante. Realizamos muchas actividades en las que los estudiantes, por parejas, tenían que ordenar frases. De esta manera, sin necesidad de ninguna explicación gramatical profunda, los estudiantes fueron comprendiendo el orden de los elementos en las oraciones por sí mismos.

Llegados a este punto, los estudiantes ya comenzaban a entender el funcionamiento de la lengua española y a tener un vocabulario básico (colores, números, nacionalidades, profesiones, familia, horas y objetos cotidianos). Era el momento de trabajar con los verbos. Los estudiantes ya conocían algunas formas verbales básicas como *hablo, soy, estudio* o *vivo* pero necesitaban conocer el funcionamiento de las conjugaciones y ampliar el vocabulario.

De esta manera, presentamos los verbos que consideramos más importantes y los clasificamos en las diferentes conjugaciones. Después de practicar de forma mecánica los verbos mediante actividades de rellenar huecos con la idea de fijar las diferentes formas, decidimos llevarlos a la práctica de una manera más lúdica y, como pudimos comprobar después, más eficaz. Para ello, nos valimos del método de la Respuesta Física Total (RFT) (en inglés, *Total Physical Response*, TPR).

Este método, creado por el profesor de psicología James Asher, está basado en la psicología conductista, la cual defiende que «la acción estímulo-respuesta constituye el sustento del aprendizaje por encima de cualquier otro método pedagógico» (Canga Alonso: 2012). Según Asher, «una conexión con la memoria puede ser más fuerte si se establece mediante la repetición verbal o a través de la asociación con una actividad motora» (DTCE).

Esta teoría nos resultó tan interesante y, a la vez, divertida, que decidimos ponerla en práctica y comprobar los resultados. De esta manera, comenzamos a dar órdenes en imperativo y a representarlos con movimiento físico: *come, bebe, canta, etc*. Primero, presentamos todos los verbos y los representamos con nuestro cuerpo, mientras los alumnos nos imitaban. Después, comenzamos a repetir varias veces cada verbo, siguiendo el mismo orden: *come, come, bebe, bebe, bebe, canta, canta, etc*. Poco a poco, fuimos subiendo el ritmo y cambiando el orden de los verbos hasta que, finalmente, dejamos de movernos y, tan solo, pronunciamos los verbos. El resultado nos pareció increíble: los alumnos recordaban perfectamente el significado de cada verbo y continuaban moviéndose por el aula *comiendo, bebiendo* y *cantando,* sin necesidad de imitarnos a nosotras.

Una vez que los estudiantes habían adquirido las bases del español, comenzamos a aplicar el método comunicativo de verdad, representando en clase las situaciones que ya estaban viviendo los estudiantes en la calle.

Empezamos con la ciudad. Después de trabajar el vocabulario básico, aprendimos a preguntar e indicar cómo llegar a una determinada dirección y a pedir un taxi. Para ello,

ampliamos los números y aprendimos la forma *hay* (¿Hay una parada de autobús cerca?) y el imperativo: *gira a la derecha, sigue todo recto, cruza la calle*, etc. Creamos nuestra propia ciudad en la clase y los alumnos, en parejas, indicaron a su compañero el recorrido que debía seguir para llegar a la meta.

Después, pasamos al restaurante. Estudiamos la estructura *me gusta* y aprendimos el vocabulario de la comida y de la mesa (*cuchillo, tenedor, cuchara, menú, servilleta, vaso,* etc.) Nos convertimos en camareros y clientes y representamos diferentes escenas en un restaurante.

A lo largo de diferentes clases, presentamos (¡y probamos!) algunos de los platos y productos típicos de España como la tortilla de patatas, el queso manchego, el jamón, las natillas, el chocolate con churros y las torrijas. Consideramos que era tan importante conocer la lengua como la cultura y, sin lugar a dudas, la gastronomía es gran parte de ella. No queríamos que recordaran una lista de palabras sin ningún objetivo, queríamos que realmente sintieran lo que estaban aprendiendo y que, cuando pasara el tiempo, siguieran recordando el sabor de España.

Aprovechando el léxico de la comida, pasamos al supermercado y, de ahí, a la tienda de ropa. Cuando fijaron todo el vocabulario, representamos situaciones divertidas en las tiendas. Los estudiantes tenían que convencer a sus compañeros de que compraran lo que vendían y los otros se negaban diciendo que era muy caro o que no les gustaba.

Finalmente, aprendimos las partes del cuerpo y las practicamos, de nuevo, con la Respuesta Física Total. Los estudiantes, en círculo, repetían las palabras que decía la profesora y se tocaban esa parte del cuerpo para, finalmente, hacerlo sin ayuda de la profesora: *ojos, ojos, ojos, nariz, boca, nariz, boca, ojos, nariz, boca.* Con este vocabulario, pasamos a aprender el léxico del hospital y la estructura *me duele* y, de nuevo, nos transformamos en médicos y pacientes.

Como decíamos antes, consideramos la cultura como un elemento de gran peso en la adquisición de la lengua por lo que también hicimos varias clases culturales, una con motivo de la Semana Santa y otra a propósito de la Feria de Abril. Nuestros estudiantes volvían a Hong Kong un par de días antes de que comenzara la Feria de Abril de Sevilla pero nosotras no podíamos permitir que se fueran sin haberla vivido. Por ese motivo, decidimos hacer de la última sesión una clase especial, ambientada en la Feria de Abril. Llenamos el aula de farolillos, flores, abanicos y castañuelas e, incluso, preparamos el famoso rebujito andaluz para, finalmente, aprender a bailar sevillanas, haciendo uso de la Respuesta Física Total, de nuevo: *adelante, punta, atrás, punta, atrás.*

4. Evaluación final del proyecto

Para comprobar el resultado de nuestros cursos, ambos grupos de profesores presentamos al alumnado una serie de encuestas donde evaluar la metodología y la labor del profesor en las clases. Tanto los profesores de chino como las profesoras de español sufrimos una evolución fusionando nuestras metodologías iniciales y consiguiendo

mejores resultados adaptándonos además a las necesidades y maneras de trabajar de nuestros alumnos, lo que quedó reflejado en las encuestas, y se valoró como un aspecto muy positivo[3]. Todos hemos sido alumnos en algún momento de nuestras vidas, y el hecho de poder recordarlo a la vez que eres profesor, es fundamental para poder ver el otro punto de vista, analizando cómo conseguir la motivación de los alumnos, ya que lo estás viviendo también en primera persona.

Además, para evaluar los contenidos de lengua y cultura, los profesores chinos realizaron un examen escrito y oral, con mucho éxito en los resultados, mientras que las profesoras españolas apostamos más por la evaluación continua.

Por todos los motivos expuestos anteriormente, el proyecto fue una experiencia extremadamente positiva, muy recomendable para nuevos profesores de español, ya que podrán ser capaces de poner en práctica diferentes metodologías aprendidas teóricamente además de aprender de otras diferentes que tal vez no hubieran considerado en un principio de no utilizarlas siendo alumnos. Por este mismo motivo, puede ser muy interesante para profesores con más experiencia, debido a que se encuentran en una situación donde enriquecerse con nuevas ideas y enfoques para llevar al aula.

El objetivo principal del proyecto era permitir al alumnado participante aprender a ser mejores profesores de español, a través de una experiencia real en la que asumían un doble rol bien recogido en el neologismo *profumno* que hemos creado para este proyecto. Ser profesores permitió al alumnado aprender enseñando y ser alumnos de una lengua tan distinta y de una cultura tan distante les hizo tener que ponerse en el lugar del otro y comprender mejor las dificultades con las se estaba encontrando su propio alumnado.

Referencias Bibliográficas

BAQUÉ, E., WANG, F. y VERA, B. (2014): "Prácticum total (quanmian jiaoxue shixi)", N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE* (Jaén, 18-21 de septiembre de 2013) Salamanca: Imprenta Kadmos, 759-768.

CANGA ALONSO, A. (2012): "El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil", Departamento de Filologías Modernas: Universidad de La Rioja.

VV.AA. (2014): *Diccionario de Términos Clave ELE*. Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/ [consulta: 05/09/2014]

3. Comunidad de aprendizaje privada de Google plus en la que se compartió información sobre el proyecto, fotos y vídeos: https://plus.google.com/communities/108433037932406216448

Motivación, realismo, naturalidad y significación en las actividades de comprensión auditiva en los manuales de ELE

Gabino Boquete Martín
Universidad de Alcalá

1. Introducción y objetivos

Las destrezas orales y su enseñanza gozan cada vez de más prestigio en el mundo académico[1]. En la actualidad la lengua oral ocupa un lugar de importancia en la enseñanza de ELE, llegando incluso a desplazar a la escritura del puesto de prestigio del que gozaba en el pasado (con el uso de las metodologías gramaticales tradicionales vigentes hasta no hace muchos años). La importancia concedida a las destrezas orales se ve reflejada en el tratamiento recibido en los manuales de ELE, concretamente en aquellos ejercicios centrados en la comprensión auditiva: los materiales publicados durante los últimos 20 años muestran un intento de equilibrio entre todos los componentes comunicativos; en algunos casos, incluso, se da un predominio de la oralidad sobre los otros componentes.

En Boquete (2012) se analiza una muestra de 32 manuales, pertenecientes a 27 de las colecciones disponibles en el mercado en el momento de la realización de la tesis doctoral. Se llegó a la conclusión de que los materiales disponibles para la práctica de las destrezas orales no eran del todo adecuados: incluso los materiales grabados solían estar basados en el lenguaje escrito. Es cierto que se hacía un gran esfuerzo por llevar al aula diálogos auténticos, pero, por lo general, éstos pasaban por el filtro del lenguaje escrito, es decir, el uso de oraciones completas, sin lapsos, sin titubeos, sin reformulaciones, etc. Además, los locutores tendían a hablar más lentamente y articulando con mayor esmero que la mayoría de los nativos o, lo que es peor, sonaban muy poco naturales; algunas veces se llegaba a establecer comentarios llenos de prejuicios sobre otras culturas y formas de pronunciación según la nacionalidad.

Desde entonces han aparecido en el mercado nuevos materiales para la enseñanza de ELE, con una notable mejoría técnica y creativa, donde gana importancia el uso del vídeo y de la interacción mediante plataformas digitales desarrolladas por las editoriales.

El objetivo fundamental de este artículo es comprobar si las conclusiones planteadas en la tesis doctoral Boquete (2012) siguen vigentes en este momento o si habría que revisarlas parcial o totalmente. Para ello se ha añadido, a los materiales ya analizados en su momento, una relación de manuales publicados desde 2011: Alonso, M. y Prieto, R. (2011); Álvarez, M.A (2011); Peláez, S. y Robles, S. (2012); Sans, N., Martín,

1. En Boquete (2014) se muestran datos actualizados sobre la importancia real otorgada al uso de las destrezas orales en el proceso de aprendizaje de lenguas; para ello se realiza un trabajo de investigación con estudiantes y profesores de español, en la Universidad de Alcalá, sobre las preferencias y uso de las diferentes competencias comunicativas.

E. y Garmendia, A. (2012); Gil-Toresano, M. (2012). Estos manuales fueron expuestos al criterio de profesores de ELE para conocer su opinión sobre la pertinencia de las actividades y la calidad de las audiciones. Las características de los participantes, las preguntas establecidas y los resultados obtenidos podrán ser comprobados en el apartado 3 de este artículo.

2. Marco teórico

Gil-Toresano (2004) afirma que las actividades de comprensión auditiva tienen que mantener las siguientes condiciones para conseguir los objetivos comunicativos deseables en el aula:

- Ser motivadoras, porque, como señala Gil-Toresano (2004: 911): "A escuchar y comprender se aprende a través de la escucha atenta, que no es otra cosa que escucha motivada; en otras palabras, queremos comprender porque el contenido es importante para nosotros o porque se ha despertado nuestra curiosidad". Por tanto, el profesor deberá presentar actividades que sean apetecibles; desarrollar ejercicios cuyas metas sean realizables: ni tan fáciles que aburran, ni tan difíciles que frustren.

- Ser realistas, para que los estudiantes puedan relacionar lo que ocurre en el aula con la vida real fuera de clase.

- Estar dotadas de naturalidad: posibilitar el contacto con los rasgos característicos de la lengua hablada a la que los estudiantes se tendrán que enfrentar fuera de clase.

- Ser significativas: deben procurar razones reales para querer comprender. Esto estimulará al oyente permitiendo que movilice sus destrezas lingüísticas y no lingüísticas para comprender.

- Realizarse actividades colaborativas y no colaborativas, que varíen dependiendo del grado de participación del oyente.

El material de comprensión debe ser real y variado, tiene que mostrar un lenguaje auténtico (con variaciones, repeticiones, posibles incorrecciones, etc.) y debe incluir una dosis natural de ruido (interferencias acústicas, ruido ambiental, muestras de duda, equivocaciones, etc.). Siguiendo esta idea, Gil-Toresano (2004: 911) propone que los estudiantes creen sus propios materiales y realicen sus propias grabaciones: "para hacer que la experiencia de escuchar de los estudiantes, independientemente de su nivel, les dé seguridad, motivación, les entretenga y en general que la actividad de escuchar sea menos estresante". La tarea del profesor será, por lo tanto, preparar actividades con el objetivo de motivar y adiestrar en el reconocimiento e interpretación de los recursos que en cada caso utilizan los hablantes. Las actividades deben presentar un motivo concreto para realizar la audición; lo importante es que el alumno pueda relacionar las características del texto con el nivel de español que posea.

En ese sentido, las editoriales de materiales para la enseñanza de ELE han ido desarrollando los formatos que pueden mostrar mejor la vida real fuera del aula de una forma natural y motivadora, entre ellos el vídeo y las plataformas en Internet:

1. El vídeo era un recurso de uso puntual hasta 2011, su utilización se limitaba a manuales muy especializados, como pueda ser el caso de *Primer plano* (Palomino, 2000).

2. El uso de Internet como herramienta cotidiana de trabajo ha sido incorporado por las editoriales más importantes como parte importante de los contenidos en sus manuales: SGEL, Edinumen, Edelsa, Difusión...

Se ofrece, a continuación, el marco teórico que puede servir de apoyo en el uso de estas herramientas.

2.1. El uso del vídeo

El vídeo no es un método que se pueda considerar revolucionario hoy en día, pero ha demostrado ser un instrumento eficaz en la enseñanza de ELE, ya que permite presentar situaciones comunicativas de una forma contextualizada, mostrar aspectos culturales, además de ser un elemento motivador. Este medio posibilita la presencia e integración de las destrezas lingüísticas en una misma actividad; la característica principal de los vídeos es su capacidad para presentar situaciones comunicativas completas gracias a la combinación de sonido e imagen que hace que la actividad sea más dinámica, inmediata y accesible.

El vídeo muestra la lengua en su contexto, por lo que los espectadores advierten con facilidad los diversos componentes que entran en juego en la comunicación. Muestra la edad de los personajes, estado físico y condición social, además del desarrollo de acciones, y, sobre todo, su estado de ánimo o sus sentimientos. Se ayuda, para ello, de elementos paralingüísticos, como las expresiones del rostro o los gestos de las manos, que acompañan a los indicadores orales de la entonación, tal y como apunta Lonergan (1985: 18-21). Los beneficios que estos materiales aportan al aula de lengua, en general, y de lengua extranjera en particular son:

- Introducen voces y modalidades dialectales diferentes a la del profesor.

- Se puede secuenciar con varios objetivos didácticos: desde comprender el significado del discurso hasta concentrarse en aspectos concretos y tonos específicos: ironía, registros formal e informal, connotaciones, etcétera.

- La compañía de imágenes ayuda a contextualizar el discurso verbal y facilita su comprensión.

- Se puede retomar una y otra vez la secuencia.

- Son útiles no solo para desarrollar la comprensión oral, sino que son herramientas apropiadas para plantear diálogos, debates y exposiciones.

- Pueden, además, establecer un apoyo a las habilidades escritas como medio de información cultural, y ser manejados a modo de esquema o de redacción.

Se pueden realizar materiales propios, grabándolos de los medios de comunicación, de situaciones reales o crear nuestros propios guiones; situaciones como las que se enumeran a continuación:

- Televisión y radio: noticiarios, entrevistas a personajes, anuncios publicitarios, debates...

- Ruidos no verbales que pueden motivar la expresión.

- Lecturas de textos de literatura dramática, periódicos, redacciones, etcétera.

- Exposiciones breves, tanto de profesores como de alumnos.

- Situaciones reales.

- Cine, series de TV, dibujos animados, reportajes, etcétera.

2. 2. El uso de internet

El éxito de internet se debe a su gran versatilidad, por la diversidad de aplicaciones que tiene, en cuanto a medio de comunicación barato, rápido y motivador para el alumno, porque es una inagotable fuente de información y porque constituye, además, un soporte didáctico para el aprendizaje, tanto de profesores como de alumnos.

Higueras (2004: 1072) establece, en cuanto al uso de Internet como material de apoyo en el aula, que cualquier buen material didáctico debe ser adecuado, desde el punto de vista de los objetivos, contenidos y metodología en el diseño curricular y que se adapte a las características físicas y psíquicas del alumno. Se debe considerar que, además de ser motivador, su misión es facilitar el aprendizaje y la labor del profesor. Por otra parte, hay que tener en cuenta que un material diseñando para internet tiene que ser coherente con el formato tecnológico digital y que no debe confundirse con la réplica de un libro, ya que el medio impone unas características determinadas:

- Las actividades deberían permitir que el alumno sea receptor, pero también emisor, para que se dé una situación comunicativa.

- Es recomendable incorporar las ventajas de los hipertextos, ya que estos posibilitan diferentes recorridos, y que se ofrezcan ayudas que el alumno decida o no consultar en función de su estilo de aprendizaje y de su nivel.

- Es aconsejable que se remitan a otras páginas de internet que sirven para ampliar la información o como ayuda para realizar la tarea propuesta; de esta forma se consigue un material motivador y constantemente actualizado.

- Teniendo en cuenta que internet incorpora las ventajas de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, las actividades deberían permitir distintos tipos de interactividad y fomentar la autonomía del alumno.

- Los contenidos tienen que aparecer de forma contextualizada, además de atractiva y motivadora, para que su utilización sea mucho más sencilla.

- Permitirá que tanto el profesor como el alumno se pongan en contacto con la realidad lingüística y cultural de los hispanohablantes (en tiempo real).

3. Opinión de los profesores en cuanto a los materiales para la comprensión auditiva

Con el fin de contrastar las ideas apuntadas y acreditar su vigencia, se diseña un trabajo de investigación cualitativa centrada en preguntas realizadas a profesores de español para conocer su percepción sobre las actividades de comprensión auditiva planteados en la relación de materiales propuesta. Esta investigación se realizó en el Centro Internacional de Español de la Universidad de Alcalá[2] y se llevó a cabo con 20 profesores que recibían cursos de actualización metodológica[3]; la gran mayoría tenía experiencia en enseñanza de lenguas, a pesar de que algunos provenían de campos diferentes a los estudios de filología.

Se realiza un recorrido por una muestra de los manuales publicados en los últimos 11 años, de modo que se pudiera contrastar los estilos y las características técnicas con una visión temporal. Los publicados hasta 2012 ya fueron analizados en su momento en Boquete (2012) y se llegó a la conclusión de que no cumplían los requerimientos que se esperaba de ellos, sobre todo en lo relativo a naturalidad y motivación.

Una vez concluido el repaso de los materiales, y con el fin de conocer el punto de vista de los participantes, se realiza las siguientes preguntas:

Da tu opinión sobre las siguientes afirmaciones	**11**	**22**	**23**	**44**	**55**
1. Las audiciones y actividades de C.A. (en los manuales) han mejorado en eficacia en cuanto al objetivo de conseguir una comunicación real, de un modo más natural y motivador.					
2. Las actividades de audio están suficientemente contextualizadas en las actividades; no es necesario el uso de imagen que las acompañen.					

2. Alcalingua-Universidad de Alcalá, en abril de 2014.
3. El curso *Actualización metodológica para la enseñanza del español como lengua extranjera* fue impartido en colaboración con el Instituto Cervantes en Alcalingua del 7 al 11 de abril de 2014.

3. El desarrollo técnico del vídeo y su uso en internet hace innecesario el material de audio (solo sonido) que acompaña a los manuales.					
4. Prefiero el uso de documentos "reales" (anuncios, canciones, programas de tv., *youtube*, etc.) al de los materiales que acompañan a los manuales.					
5. Es posible conseguir una interacción real con los materiales que acompañan a los manuales de ELE.					

1 =Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo

Estos son los resultados:

1. Las audiciones y actividades de comprensión auditiva disponibles en los manuales de ELE han mejorado en eficacia en cuanto al objetivo de conseguir una comunicación real, de un modo más natural y motivador.

TABLA 1	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Totalmente en desacuerdo	—	—
En desacuerdo	—	—
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	5,6
De acuerdo	13	72,2
Totalmente de acuerdo	4	22,2
No contesta	2	

Los participantes están claramente de acuerdo con que, visto el desarrollo de los manuales en los últimos años, los ejercicios y las audiciones muestran una mejoría en cuanto a la naturalidad y la capacidad de reflejar en el aula lo que ocurre en la vida real fuera de clase.

2. Las actividades de audio están suficientemente contextualizadas en las actividades; no es necesario el uso de imagen que las acompañen.

TABLA 2	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Totalmente en desacuerdo	3	15,8
En desacuerdo	10	52,6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	5,3
De acuerdo	5	26,3

Totalmente de acuerdo	—	—
No contesta	1	

A pesar de la mejora expresada en la Tabla 1, parece que las actividades tendrían que estar mejor contextualizadas. Generalmente en los ejercicios de comprensión auditiva se aporta pistas contextuales e información no verbal que ayuda a comprender el mensaje (gestos, pausas, cambios de ritmo o entonación, etc.); otros estímulos sensoriales (ruidos, aspectos visuales, etc.) completarán esas pistas. Por supuesto, el lugar y el contexto en que se produce el hecho comunicativo es una variable fundamental: no es lo mismo el lenguaje oral utilizado en una situación formal (ambiente académico, trabajo, etc.) que la espontaneidad de una comunicación en un ambiente familiar más relajado. Parece ser que, en los ejercicios expuestos a los participantes, estos aspectos no han quedado suficientemente reflejados.

3. El desarrollo técnico del vídeo y su uso en internet hace innecesario el material de audio (solo sonido) que acompaña a los manuales.

TABLA 3	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Totalmente en desacuerdo	4	20
En desacuerdo	6	30
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	30
De acuerdo	4	20
Totalmente de acuerdo	—	—

El uso de documentos en vídeo, cada vez más comunes en los manuales de ELE, no relega a las audiciones convencionales de audio, a pesar de lo que en un principio se planteaba en la introducción de este artículo, visto el desarrollo espectacular que se ha dado desde 2011 hasta nuestros días. Parecería lógico, visto el resultado de la Tabla 2, que hubiera más participantes de acuerdo con esta afirmación, ya que el vídeo cuenta con muchas más posibilidades para poner en contexto las situaciones con las que se quiere trabajar: acompañamiento del gesto, aspectos visuales, descripción del entorno y del ambiente en los que se desarrolla, etcétera.

4. Prefiero el uso de documentos "reales" (anuncios, canciones, programas de tv., *youtube*, etc.) al de los materiales que acompañan a los manuales.

TABLA 4	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Totalmente en desacuerdo	2	10
En desacuerdo	1	5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	25

De acuerdo	9	45
Totalmente de acuerdo	3	15

El profesor de ELE está acostumbrado a utilizar materiales diferentes, muchas veces complementarios, a los que aparecen en el manual asignado según el nivel correspondiente al grupo. Podría parecer que la mejora técnica y la variedad de formatos sería suficiente para que no hiciera falta buscar otros recursos, pero es indudable que el uso de materiales reales en el aula sigue siendo una herramienta útil para los profesores.

5. Es posible conseguir una interacción real con los materiales que acompañan a los manuales de ELE.

TABLA 5	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Totalmente en desacuerdo	—	—
En desacuerdo	—	—
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	45
De acuerdo	9	45
Totalmente de acuerdo	2	10

Hay una mayoría relativa de profesores que consideran que, en general, los materiales disponibles promueven la interacción en el aula.

4. Conclusiones

Es indudable que, según los participantes en este estudio, los materiales aparecidos en los últimos años han mejorado en cuanto al realismo de las actividades, su relación con la vida fuera del aula y la naturalidad con la que se muestra la lengua hablada. Parece que los contenidos son significativos y los ejercicios motivadores.

Los participantes esperan que las actividades estén mejor contextualizadas, pero siguen considerando necesario el uso de los materiales convencionales de audio (en CD generalmente) que acompañan al manual. Habría que saber hasta qué punto los profesores entrevistados tienen un acceso fácil y asegurado a Internet en las clases donde enseñan lengua: quizá esta sea una de las razones de esta aparente contradicción entre las Tablas 2 y 3.

Sigue vigente la idea planteada por Gil-Toresano (2004: 911), y así lo muestran los profesores, en cuanto a la conveniencia de usar materiales propios y utilizar materiales reales que muestren un lenguaje auténtico en contextos reales.

Vistos los resultados del trabajo, se puede concluir que era pertinente una revisión de las conclusiones establecidas en Boquete (2012), teniendo en cuenta la mejora técni-

ca y creativa de los manuales aparecidos desde 2011: las actividades y las audiciones son, sin duda, mucho más motivadoras, realistas, naturales y significativas.

Referencias Bibliográficas

ALCOBA, S. (Coordinador) (2001): *Esespañol*, Madrid: Espasa Calpe.

ALONSO, M. y PRIETO, R. (2011): *Embarque 4 B2*, Madrid: Edelsa.

ÁLVAREZ, M.A (Directora) (2011): *Intensivo B1*, Madrid: Anaya.

BOQUETE, G. (2012): *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*, Tesis doctoral: Universidad de Alcalá. Disponible en: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/16981>

BOQUETE, G. (2014): "Las destrezas orales en el aula de ELE: situación actual de las competencias comunicativas". En *Lenguaje y textos Nº 39 Revista SEDLL*, Barcelona: Graó.

CASTRO, F., MARTÍN, F. y MORALES, R. (2003): *Nuevo ven 1 A2*, Madrid: Edelsa.

CERROLAZA, M., CERROLAZA, O. y LLOVET, B (2008): *Pasaporte 3 B1*, Madrid: Edelsa.

FERNÁNDEZ, L. (2007): *Aula de enlace A1-A2*, Barcelona: Almadraba.

GELABERT, M. J. (Coordinadora) (2003): *Prisma B*, Madrid: Edinumen.

GIL-TORESANO, M. (2004): "La comprensión auditiva", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

GIL-TORESANO, M. (Coordinadora) (2012): *Agencia Ele*, Madrid: SGEL.

HIGUERAS, M. (2004): "Internet en la enseñanza de español", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

LONERGAN, J. (1985): *El vídeo en la enseñanza de idiomas*, León: Academia.

PALOMINO, M.A. (2000): *Primer plano 1* (principiantes), Madrid: Edelsa.

PELÁEZ, S. y ROBLES, S. (Coordinadores) (2012): *Método de español 2. A2*, Madrid: Anaya.

RUIPÉREZ, G., AGUIRRE, B. y ROMÁN, E. (2002): *Primer plano 3* (avanzado), Madrid: Edelsa.

SANS, N. MARTÍN, E. y GARMENDIA, A. (2012): *Bitácora*, Barcelona: Difusión.

Documentos electrónicos [consulta: 28/10/2014]:

EDELSA: <http://www.edelsa.es/>

EDINUMEN: <http://www.edinumen-eleteca.es/>

DIFUSIÓN: <http://www.difusion.com/>

SGEL: <http://ele.sgel.es/material_didactico.asp>

Programar con fines específicos. ¿Anticiparnos a las necesidades del alumno?

María Buendía Cambronero
Fundación Universidad Carlos III

1. Introducción. La especificidad en LFE

Que el análisis de necesidades en la enseñanza de una Lengua extranjera con Fines Específicos (LFE) es inevitable y necesario no es un planteamiento nuevo y se ha convertido en indiscutible, ya desde que Allen & Widdowson (1974) presentaran su enfoque centrado en el análisis del discurso y las necesidades comunicativas del alumno, derivadas estas del uso del lenguaje en un contexto específico. Más allá de las necesidades comunicativas, también consideradas *objetivas*, se han identificado otros tipos de necesidades, principalmente las denominadas *de aprendizaje* (Hutchinson & Waters 1987) o las *subjetivas* (Richterich & Chancerel 1980), dependientes de variables individuales, predominantemente de carácter psicológico.

Nuestra intención en este trabajo es examinar cómo la inclusión de una tipología variada de necesidades en la programación de un curso de LFE nos lleva a un proceso de programación consistente en tomar decisiones *anticipadas* que se van viendo enriquecidas, corroboradas o modificadas, de manera gradual, por las necesidades reales del alumnado. Para ello, reflexionamos sobre el concepto de *especificidad* en una propuesta docente de LFE y qué papel desempeña el análisis de necesidades en el proceso inicial de programación didáctica. Un curso con *fines específicos* provoca, necesariamente, la presencia de *expectativas específicas*. Conocer en qué consisten estas expectativas y manejar la diversidad que pueda existir entre ellas es crucial para que nuestra propuesta docente resulte eficaz en términos de aprendizaje.

De manera algo contradictoria, y a pesar de lo *específico* de los fines en LFE, la realidad del aula nos suele presentar una amplia diversidad de expectativas del alumnado, cuando se trata de más de uno. Encontrar la dirección *específica* de nuestro curso puede resultar una ardua tarea. ¿Cómo generamos una oferta docente *con fines específicos* si no existe un consenso previo entre todos los participantes de la acción formativa sobre cuáles son esos fines específicos? De esta manera, no solo es esencial obtener información sobre las diversas necesidades de los participantes sino también conseguir que esa información nos ayude a estructurar nuestra propuesta docente.

En este trabajo defendemos que un curso con fines específicos no se articula en torno a un solo factor que marca su especificidad, sino a múltiples factores. De esta manera, presentar un *curso de español para personal sanitario*, un *curso de español de los negocios* o un *curso de español para ingenieros* es solo un pequeño primer paso en el camino de la *especificidad*. Dentro de esa especificidad todavía existe una *diversidad* considerable. Toda una serie de factores específicos nos van a llevar a seleccionar unos objetivos de

aprendizaje, unos contenidos, unas aplicaciones didácticas, etc. a favor de otros posibles que también podrían caber bajo los paraguas: *español para personal sanitario, español de los negocios* o *español para ingenieros*.

Fundamentalmente, una propuesta de LFE se enfrenta a unas expectativas específicas por parte del alumno que, más allá del proceso de aprendizaje de la lengua y la integración del alumno en la dinámica pedagógica de la clase, persiguen una *situación meta* específica, frecuentemente descrita en términos de funcionalidad comunicativa. En la *situación meta*, inicialmente propuesta por Munby (1978), interviene una serie de funciones comunicativas que el docente necesita identificar e incluir en su programación. Las necesidades comunicativas pueden establecerse a partir de la relación entre un contexto específico (por ejemplo, la realización de una tarea en un ámbito profesional concreto con una finalidad determinada) y un inventario de elementos lingüísticos y extralingüísticos necesarios para la resolución eficaz de la situación comunicativa.

Sin embargo, la selección y descripción de las situaciones comunicativas que puedan considerarse *situaciones meta* en nuestro curso van a estar fuertemente influidas por el factor psicológico de los participantes: sus conocimientos técnicos, experiencia previa, deseos, preferencias e intereses. Estos últimos, incluso, pueden llegar a apuntar en dirección contraria a lo que el aspecto técnico de la situación meta puede sugerir en un principio. Los factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos (Ryan & Deci 1985) pueden actuar simultáneamente e incluso de manera contradictoria en algunos casos (Hutchinson & Waters 1987).

En el contexto docente de LFE, la *especificidad* (que no solamente es lingüística, sino, en primer lugar, contextual) nos obliga a ajustar los objetivos y contenidos de la programación a cada *situación meta*, casi nunca nos permite trasladar planes curriculares de un contexto específico a otro y nos predispone a una cierta dosis de imprevisibilidad y de anticipación.

2. El análisis de necesidades en LFE

El desarrollo del concepto *análisis de necesidades* en LFE ha pasado por varias etapas: los enfoques comunicativos de los años 70 planteaban las necesidades en términos comunicativos o funcionales (Allen & Widdowson 1974; Munby 1978). Hutchinson & Waters (1987) plantearon, por su parte, la posible fricción que puede darse entre lo que el alumno potencialmente *necesita* y lo que el alumno realmente *quiere*. Los deseos del alumno vienen entonces considerados por los autores como *necesidades de aprendizaje* que deben ser tenidas en cuenta en la estructuración y fundamentación de cursos de LFE. Hutchinson & Waters entienden estas necesidades fundamentalmente como estilos de aprendizaje, motivaciones personales del alumno, sus expectativas concretas o sus intereses; estos últimos, a su vez, pueden ser de muy distinta naturaleza, desde los temas a tratar en el aula hasta las destrezas lingüísticas que prefiere desarrollar el alumno.

Frente a los enfoques que entienden la situación meta como un análisis de condiciones comunicativas, o la propuesta de Brindley (1989), que sugiere comenzar a esta-

blecer los contenidos y los objetivos de aprendizaje a partir del análisis de necesidades comunicativas y vincular las decisiones metodológicas a las necesidades subjetivas del alumno, en este trabajo consideramos que todas las necesidades del alumno están interrelacionadas y todas se reflejan en la situación meta. Esto se debe a que la situación meta en LFE se identifica, en primera instancia, no por su especificidad lingüística, sino por su especificidad *contextual*. Una misma situación meta puede tener distintas evaluaciones comunicativas dependiendo de variables contextuales como los objetivos de la comunicación o el perfil de los interlocutores o incluso las emociones que estén en juego.

El componente comunicativo de la situación meta viene, entonces, principalmente determinado por cómo el alumno se la imagina, la vive o la experimenta. La situación meta, entendida de esta manera holística, puede ser un principio que actúe como guía de nuestra programación y que, además, nos ayude a articular, estructurar y organizar nuestro análisis de necesidades, integrando las necesidades subjetivas en el proceso de identificación de las comunicativas.

La cuestión sobre qué programamos, por qué programamos y hasta dónde programamos no es, por tanto, una cuestión fácil de elucidar. Está claro que podemos y debemos realizar un análisis de necesidades. A partir de esta decisión surgen, sin embargo, numerosas preguntas complejas, como las siguientes: 1) qué tipo de necesidades queremos conocer, 2) en qué momento queremos conocerlas, 3) por qué queremos conocerlas, 4) cómo vamos a conocerlas y 5) qué tipo de decisiones vamos a tomar una vez hayamos obtenido la información que buscábamos.

3. Programación: una posibilidad tras el análisis de necesidades

Existen varias propuestas para pasar del análisis de necesidades a la programación con fines específicos, que varían desde el consenso gradual a lo largo del curso sobre los objetivos de aprendizaje hasta el establecimiento de los objetivos por parte del profesor/programador sin una revisión posterior (Castellanos Vega 2010).

Aunque a priori nos colocamos en algún punto intermedio entre las dos alternativas del párrafo anterior, no nos detendremos en considerar el cómo, cuánto y cuándo negociar objetivos, ya que lo consideramos altamente dependiente del contexto docente. En cualquier caso, es conveniente establecer una *hoja de ruta* para el análisis de necesidades, principalmente en aquellos casos en que el establecimiento de objetivos esté sujeto a un alto grado de negociación.

En los casos en que optemos por *programar*, es decir, por partir de una propuesta inicial sobre una serie de objetivos y contenidos que son revisables posteriormente, podemos recurrir a un análisis *previo* de necesidades, que nos permita tomar decisiones antes del inicio del curso. Para ello, debemos 1) seleccionar previamente el tipo de información que vamos a solicitar de nuestros alumnos según su relevancia para nuestra toma de decisiones, 2) organizar y estructurar la recogida de datos de manera que

podamos realizar una interpretación coherente de los resultados y 3) decidir cómo va a influir la información obtenida en la programación que diseñemos.

Al programar un curso de LFE, estamos, en cierta medida, *anticipándonos* a las necesidades reales del alumno, ya que el propio proceso de análisis previo de necesidades implica una serie de hipótesis que deben ser contrastadas con la realidad del aula. Durante el curso necesitaríamos observar si existe una correspondencia suficiente entre los objetivos anticipados y las necesidades reales de los alumnos.

4. Herramientas para el análisis *previo* de necesidades: cuestionarios

De entre todas las herramientas disponibles que nos permiten realizar un análisis de necesidades, nos centraremos en el *cuestionario* como una de las herramientas más utilizadas para el análisis previo de necesidades, entre otras razones, porque nos ofrece una de las vías más cómodas de acceder a la información sobre nuestros futuros alumnos.

El uso del cuestionario se plantea como una herramienta fundamental para el análisis de necesidades y la programación *ad hoc* (García-Romeu 2003). Las primeras preguntas que surgen en torno a esta herramienta conciernen al método que vamos a utilizar para analizar la información proporcionada por los participantes: ¿vamos a elegir un análisis cuantitativo o cualitativo de los datos obtenidos? ¿O mixto? ¿Qué nos lleva a elegir uno u otro método? ¿Qué tipo de decisiones queremos tomar a la luz de los resultados? La elección de uno u otro método, además de influir en nuestras decisiones a posteriori, puede influir en nuestra forma de plantear la estructura del cuestionario y sus contenidos.

¿Qué es un cuestionario? Brown (2001: 6) define los *cuestionarios* como "any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers". La herramienta propone entonces una serie de preguntas, estructuradas según el tipo de información que persigan. Dado que en el análisis de necesidades de LFE encontramos una diversa tipología de necesidades, necesitaremos estructurar nuestro cuestionario en relación con las necesidades seleccionadas.

Por otra parte, una vez recogida la información del cuestionario, necesitamos analizar los datos de manera que la información final proporcionada nos resulte útil y manejable a la hora de tomar decisiones sobre nuestra programación. El *cuestionario,* como herramienta de recogida de datos para su posterior análisis, suele ir asociado a métodos de análisis cuantitativos (Dörnyei 2007). Si aplicamos esta relación al análisis de necesidades en LFE, la toma de decisiones sobre el *syllabus* se llevaría a cabo a la luz de unos datos arrojados por gráficas.

En el caso de elegir un análisis cuantitativo, para que la información volcada por los cuestionarios nos sea realmente útil, una de las cuestiones cruciales es la organización de la información y su distribución en las distintas preguntas. Esta cuestión se

encuentra directamente relacionada con la distinta tipología de necesidades a las que queremos atender en nuestro *syllabus*. A cada pregunta es necesario asignarle un objetivo en la obtención de información, que esté directamente relacionado con un tipo de necesidad. Esto nos permitirá tomar una decisión sobre un objetivo o un contenido en nuestro *syllabus* que pueda acercarse lo más posible a una necesidad real del alumnado.

Observemos con mayor detalle el abordaje del cuestionario como herramienta de análisis de necesidades. Consideraremos, por un lado, el proceso de recogida de información y por otro, el análisis de los datos obtenidos.

4.1. Cuestionario: recogida de información

Pongamos un primer ejemplo fuera del ámbito temático del aprendizaje de lenguas. En un cuestionario, que forma parte de una encuesta sobre nuestros hábitos alimenticios, aparece la siguiente pregunta:

-Elija el tipo de fruta que consume de manera habitual:
a) peras
b) plátanos
c) leche
d) uvas

Figura 1. Ejemplo (fuente: original)

En el ejemplo anterior observamos claramente que una de las opciones no es pertinente en la pregunta. La leche no es una fruta, así que, inevitablemente nos preguntamos, ¿cuál es la lógica de incluir este producto en una pregunta sobre fruta? En este caso, la persona encuestada puede reaccionar ante la incongruencia de la pregunta e ignorar la opción c), lo que nos impondría ciertas adaptaciones en el análisis estadístico posterior. Sin embargo, podría suceder que el encuestado decidiera marcar la opción c) debido a que la leche es un producto que consume habitualmente. Al analizar los datos obtenidos sobre las respuestas en este punto, obtendríamos una información no relacionada con el objetivo de nuestra pregunta, que es el consumo de frutas. ¿Qué tipo de decisión acerca del consumo de fruta podríamos tomar a la luz de que, por ejemplo, un 20% de los encuestados haya marcado la leche como "fruta" que consume habitualmente?

El ejemplo propuesto parece muy obvio y poco probable de suceder en una encuesta sobre hábitos alimenticios. Sin embargo, puede que nos encontremos con situaciones parecidas en un cuestionario sobre análisis de necesidades en el marco de un curso de LFE, en las que la incompatibilidad entre las opciones presentadas en una pregunta del cuestionario no sea tan obvia. De esta manera, estaríamos presentando a nuestro futuro alumno una serie de posibilidades no exactamente ajustadas a un objetivo de aprendizaje. Las distintas respuestas, por tanto, podrían estar proporcionándonos una información difícil de transferir a una programación sobre fines específicos que nos permita elegir y organizar los objetivos y contenidos del *syllabus* de una manera eficaz.

A la luz de las conclusiones anteriores, analicemos la siguiente pregunta, susceptible de aparecer en un cuestionario sobre análisis de necesidades, previo al inicio de un curso de 20 horas sobre español de los negocios:

- De los siguientes objetivos, señala los que te interesen:
a) Hacer una presentación oral
b) Escribir cartas formales
c) Negociar con fluidez
d) Aprender vocabulario específico

Figura 2. Ejemplo (fuente: original)

Aparentemente, las cuatro opciones de la pregunta anterior se refieren a objetivos de aprendizaje que pueden estar más o menos relacionados con los intereses de un alumno de español de los negocios. Las cuatro opciones parecen reflejar, fundamentalmente, necesidades de carácter comunicativo, susceptibles de ser relevantes o no dependiendo de los intereses del alumno. Por otra parte, en la pregunta se atisban pistas sobre el enfoque metodológico, ya que los cuatro objetivos propuestos implican la realización de *tareas*.

Sin embargo, para que la información obtenida con las respuestas a esta pregunta nos ayude a tomar decisiones que relacionen las necesidades con los objetivos y contenidos de nuestra programación, nos sería útil establecer si estas cuatro opciones son igualmente determinantes en una situación meta específica; recordando el ejemplo anterior, tendríamos que asegurarnos de que todas nuestras opciones son "frutas" u objetivos relevantes en relación con una *situación meta* determinada.

Vemos que la primera opción hace referencia a una tarea específica (*hacer una presentación*) relacionada con una destreza comunicativa concreta (*expresión oral*). La segunda opción igualmente hace referencia a una tarea específica (*escribir cartas*), asociando a la tarea una destreza comunicativa concreta (*producción escrita*) y añadiendo un tercer elemento de carácter pragmático (el registro *formal*). Notemos en este punto que las presentaciones orales suelen aludir a contextos formales (no solemos hacer una presentación oral ante nuestros familiares o amigos), con lo que, de momento, podríamos considerar que las dos primeras opciones de la pregunta podrían encontrarse en planos paralelos a nivel comunicativo.

Al observar la tercera opción, se nos presenta lo que podría ser una tarea comunicativa (*negociar*) que, sin embargo, no viene restringida por el uso de una destreza concreta (podemos pensar que negociar es una tarea oral, sin embargo, también podemos negociar a través de documentos escritos), ni por una tipología discursiva o textual determinada, y tampoco por un contexto concreto (¿qué vamos a negociar? ¿Con quién? ¿Con qué fin? *¿Se negocia exclusivamente en contextos formales? Etc.)*. En este caso, dependiendo de las características del contexto, de los fines, del área temática y de los participantes en la negociación, podríamos encontrar distintos grados de motivación entre nuestros alumnos ante la tarea de *negociar*.

Observemos además que, en la opción c), estamos incluyendo una apreciación cualitativa que puede, de manera no intencionada, animar a nuestro alumno a marcar la opción guiado por la promesa de alcanzar la fluidez, sin preocuparse tanto de la tarea en sí que le está siendo propuesta. En última instancia, no sabríamos si el alumno ha marcado la opción c) porque le interesa *negociar* o porque le interesa hacerlo *con fluidez*. Observemos también que el término *fluidez* en este caso resulta vago e inespecífico: nos faltan referencias sobre el grado de fluidez que el alumno supuestamente querría alcanzar. ¿A qué grado de fluidez nos referimos?

En el caso de la opción d), no estamos proponiendo una tarea, sino que nos referimos a un proceso cognitivo (*aprender*) y a uno de los componentes del lenguaje, el léxico. El léxico estará presente en toda aquella actividad comunicativa que propongamos en el aula. De nuevo, nos falta información que aluda al contexto para conocer otros datos interesantes como el nivel de especialización léxica al que quiere llegar el alumno, las tareas en que quiere aplicar el léxico o las áreas temáticas que prefiere abordar.

Según las consideraciones que acabamos de ofrecer, necesitamos predefinir en cierta medida la situación meta para poder generar una herramienta de análisis de necesidades que nos aporte información útil para nuestra programación. Sobre esa primera definición imprecisa de la situación meta, surgen disyuntivas para las que podemos encontrar respuestas en el análisis de necesidades.

Por otra parte, al aplicar una herramienta concreta de análisis como el *cuestionario*, observamos que:

1) Si realizamos una pregunta porque queremos aclarar una disyuntiva, cuanta mayor equivalencia exista entre los objetos de esa disyuntiva (en cuanto a las necesidades comunicativas, subjetivas, enfoques metodológicos, etc.), más precisa y útil será la información que obtengamos.

2) Las preguntas deberían estar expresadas de la manera más objetiva posible, sin incluir apreciaciones cualitativas que puedan influir de manera no intencionada en las respuestas del alumno.

3) Para que la información ofrecida por el cuestionario nos ayude realmente a tomar decisiones sobre nuestra programación, es conveniente acotar lo más posible la naturaleza de las opciones propuestas, de manera que podamos conocer, por ejemplo, no solo qué tareas prefiere practicar el alumno sino también los fines, contextos, canales o perfiles de los interlocutores con los que el alumno asocia cada tarea.

El análisis de necesidades en sí implica necesariamente un cierto grado de *anticipación*. Como hemos visto en el caso de la confección de un cuestionario, hay una serie de decisiones previas implícitas en el diseño de la herramienta según seleccionemos la búsqueda de uno u otro tipo de información. Una cierta anticipación sobre posibles situaciones meta a tratar es necesaria a la hora de incorporar información nueva obte-

nida directamente de los alumnos. Esta información nueva puede comprender tanto necesidades comunicativas, que no habíamos previsto inicialmente, como necesidades individuales de aprendizaje.

En este sentido, el primer paso de la programación es establecer cuál o cuáles son las situaciones meta que podemos enfrentar en nuestra clase. De esa manera, nuestras preguntas deben ir dirigidas a obtener información que nos ayude a dibujar la situación meta lo más cercana posible a como la percibe el alumno, atendiendo a variables contextuales. Por ejemplo, un alumno puede rechazar el trabajo dirigido a mejorar la expresión escrita al planteárselo como un objetivo general, y sin embargo estar motivado por una determinada tarea escrita, asociada a un contexto u objetivo concreto. De esta forma, las necesidades subjetivas y objetivas aparecen interrelacionadas y de manera simultánea.

4.2. Cuestionario: de los resultados a la toma de decisiones

Una vez analizadas las opciones de la pregunta en el ejemplo de la figura 2, concluimos que solo las dos primeras opciones eran equivalentes entre sí en términos comunicativos y metodológicos.

Imaginemos ahora que utilizamos en un cuestionario la pregunta de la figura 2 con dos opciones posibles, a) y b), y nos encontramos con los siguientes resultados: un 60% de participantes está interesado exclusivamente en la presentación oral. Un 30% prefiere las cartas formales. A ambos grupos se añade un 10% de alumnos que estaría interesado en ambas tareas. ¿Qué decisión tomamos? ¿Asumimos la opción que señala *la mayoría* aun sabiendo que hay un 30% de alumnos en nuestro curso que no está interesado en la presentación oral? ¿Trabajamos ambas tareas aun siendo conscientes de que a un 60% de nuestro grupo no le interesan las cartas formales?

Quizá el problema al que hemos llegado tras la revisión de nuestro cuestionario viene dado por el hecho de que nuestro público objetivo es demasiado amplio y heterogéneo. Quizá hemos propuesto un curso de fines específicos sin *anticipar* algunas características del perfil de alumno al que nos dirigimos y eso nos ha llevado a una situación en que dos perfiles distintos de alumnos, con expectativas diferentes, se van a encontrar juntos realizando un curso con fines específicos.

O bien, la inclusión de esta pregunta en el cuestionario viene dada, por ejemplo, por el hecho de que sabemos (por un análisis de necesidades anterior) que existe un área temática en la que todos los participantes están interesados y tanto las destrezas escritas como las orales son altamente pertinentes en una situación meta relacionada con esa área temática. En este caso, podemos encontrar que algunos alumnos prefieren dedicar más tiempo a una destreza que a otra, lo que nos permitiría, por ejemplo, distribuir nuestro tiempo de clase de acuerdo a los intereses reflejados en el cuestionario y, al mismo tiempo estaría justificado el dedicar algo de tiempo a trabajar la opción minoritaria. La pregunta del cuestionario, con sus dos opciones a) y b), se haría necesaria, por tanto, en el caso de que la situación meta que hayamos anticipado nos plantee

una disyuntiva, que podemos resolver conociendo los intereses, deseos y expectativas de los participantes.

En conclusión, en el momento en que decidimos diseñar una programación para un curso de lengua con fines específicos, estamos optando por un sistema de toma de decisiones basadas en hipótesis, apoyadas en un mayor o menor grado de evidencia, que gradualmente se contrastan con las necesidades reales de los alumnos. Esta manera de seleccionar objetivos de aprendizaje y contenidos docentes requiere del diseño de una hoja de ruta para el análisis de necesidades, que sea continuado y esté orientado a la obtención de información relevante para la toma de decisiones.

Establecer una propuesta inicial sobre objetivos y contenidos en un curso de LFE puede resultar muy útil para abrir el camino a la negociación con los participantes, puesto que se parte de una base sobre la que negociar. Al mismo tiempo, diseñar una hoja de ruta para recoger y analizar la información sobre las necesidades de los participantes puede evitar que el proceso de negociación tenga efectos negativos sobre la gestión de la diversidad en el aula y sobre la definición de objetivos de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

ALLEN, J. P. B. & WIDDOWSON, H. G. (1974): "Teaching the Communicative use of English", *International Rewiew of Applied Linguistics, XII, 1*.

BRINDLEY, G. (1989): "The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design", R. K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum,* Cambridge: Cambridge University Press, 63-78.

BROWN, J. D. (2001): *Using Surveys in Language Programs,* Cambridge: Cambridge University Press.

CASTELLANOS VEGA, I. (2010): "Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos", *Monográficos MarcoELE*, *10*, 23-25.

DÖRNYEI, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.

GARCÍA-ROMEU, J. (2003): "Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos", *II Congreso Internacional de Español con Fines Específicos*, 146-161.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987): *English for specific purposes. A learning-centred approach*, Nueva York: Cambridge University Press.

MUNBY, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*, Cambridge: Cambridge University Press.

RICHTERICH, R & CHANCEREL, J. L. (1980): *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Oxford: Pergamon.

RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2000): "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67.

Valores culturales dentro de la investigación en la enseñanza de español como lengua extranjera

Hilda Bushi
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Con esta propuesta de trabajo, enfocada en la enseñanza de la lengua española a alumnos de habla albana, queremos mostrar que dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, los valores, la diversidad y la visión del mundo diferente de un contexto nacional a otro, es la propiedad común de todas las personas y que se puede seguir desarrollándose y ampliándose a base de un rigor y profesional trabajo de investigación. Siendo conscientes de que la cultura es un motor del desarrollo así como el diálogo intercultural es esencial para sacar el máximo provecho a la diversidad, nos estamos enfocando en ciudades patrimonio de humanidad declaradas por la UNESCO, respectivamente de España y Albania. Comentaremos en primer lugar el método, para pasar luego a describir los objetivos, contenidos, a las actividades y el material propuesto, para pasar luego a la evaluación de nuestra unidad didáctica y, para concluir con las conclusiones y las referencias bibliográficas.

2. El método

En este XXV Congreso Internacional ASELE con el tema "La enseñanza de ELE enfocada en el alumno", he creído conveniente preparar un taller de tema didáctico dirigido a futuros traductores y profesores noveles. En este contexto y así como señala Hurtado Albir en *Enseñar a traducir*, "la traducción ha sido rehabilitada en la didáctica moderna de lenguas, siendo objeto de investigaciones que reivindican su utilización dentro de una enseñanza comunicativa basada en una metodología activa" (Hurtado 1999: 15), creo en la necesidad de una didáctica específica de las lenguas extranjeras para traductores e intérpretes, apoyando al mismo tiempo una enseñanza planificada.

Esta propuesta didáctica está estructurada de tal manera, que la teoría y la práctica aparezcan unidas, utilizando al mismo tiempo el método *realía*. Es decir, los textos propuestos como material didáctico no solo sirven para ejemplificar el marco teórico sino también muestran situaciones o contextos reales. En mi opinión, resulta imprescindible para un traductor profesional que adquiera todas esas estrategias necesarias para hacer frente a cualquier tipo de texto. Un buen planteamiento didáctico sería de gran ayuda y se podrían evitar muchos problemas para los futuros traductores e intérpretes.

De esta manera el esquema de nuestra propuesta consiste en:

1. Encargo de traducción real [competencias en traducción especializada → situaciones reales de la traducción (*realia*)].

2. Aplicación de un método de trabajo sistemático (orden lógico de actuación).

3. Realización de tareas en cada fase del proceso (para el logro de determinados objetivos didácticos y el desarrollo de determinadas habilidades y competencias para la traducción de textos especializados.

Hemos elegido este orden de trabajo para poder aunar didáctica y práctica profesional de la traducción. Y para poder reflexionar en una segunda fase sobre las distintas fases del proceso traductor y su complejidad. De esta manera contribuiremos al desarrollo de autoaprendizaje del alumno y al mismo tiempo intentar lograr un mayor interés y confianza del alumno en la materia.

3. Objetivos

Se trata en primer lugar, de defender y potenciar esos aspectos culturales, dentro de la enseñanza de ELE, reflexionando sobre los textos relacionados con los monumentos patrimonio de humanidad declaradas por la UNESCO, de ambos países. Y para una posterior toma de conciencia, por parte de los alumnos, de las dificultades que presentan estos textos.

En segundo lugar y mediante dichos aspectos culturales, se hará hincapié en el aprendizaje de las estrategias necesarias para resolver los problemas que estos tipos de estos plantean.

Y por último, utilizando dichas estrategias, se animan los alumnos a utilizarlas en otros contextos específicos para poder llevar a cabo un proyecto de investigación con el objetivo de llegar a un acercamiento o contraste entre dos culturas (albanesa y española).

4. Contenidos

Sin querer entrar en las definiciones que al término cultura se le da y siendo ella un tema fundamental en muchas áreas de conocimiento científico, nos centraremos en lo que Malinowski dijo: "la cultura, por ser el contenido más amplio de la conducta humana, es tan importante para el psicólogo como para el investigador de lo social, para el historiador como para el lingüista" (1970: 11-2).

Por otro lado, según Duranti (1997: 23-50) existen seis teorías sobre la cultura y entre ellas es el lenguaje el que juega un papel fundamental: a) la cultura frente a la naturaleza, b) la cultura como conocimiento, c) la cultura como comunicación, d) la cultura como sistema de mediación, e) la cultura como un sistema de prácticas, f) la cultura como un sistema de participación. Nos enfocaremos en la que se relaciona con nuestro objeto de estudio, en la cultura como sistema de mediación. En su relación con el entorno, los seres humanos actúan a través de un sistema de mediación, la cultura, que incluye productos materiales e inmateriales: "La cultura incluye, así, objetos materiales tales como el paraguas u objetos ideológicos tales como sistemas de creencias o códigos lingüísticos. Tanto las estructuras materiales como las ideo-

lógicas son instrumentos a través de los cuales los humanos median su relación con el mundo" (Duranti, 1997: 41). Y es precisamente la figura del traductor que durante el proceso de traducción, cumple también con la tarea de mediación. Para las actividades de mediación nos hemos apoyado en las indicaciones del Marco Común Europeo de Referencia:

- "Las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo de comunicarse entre sí directamente.

- La traducción o la interpretación, una paráfrasis, el resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo.

- Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades. (MCER: 14)

5. Actividades y material propuesto

A continuación se les presentarán mediante presentaciones en power point imágenes de las dos ciudades elegidas patrimonio de humanidad por la UNESCO, respectivamente Berati y Toledo. No sin intención las hemos elegido, son precisamente esos valores culturales que transmiten mediante sus características. Los alumnos intentarán acertar el motivo de la elección de esta actividad.

Posteriormente les proporcionaremos el material impreso con las características de cada una. En primer lugar proponemos:

1. Lectura y comprensión del TO. Reflexión sobre posibles dificultades de traducción que pueda entrañar.

2. Adquisición de conocimiento temático y terminológico básico del área del saber.

3. Reflexión sobre el tipo textual objeto de traducción.

4. Extracción de las distintas unidades de conocimiento especializado (fraseología y terminología) detectadas en el TO.

5. Valoración de las distintas fuentes de información existentes para la realización del encargo. Búsqueda de textos paralelos y utilización de otras fuentes para adquirir conocimiento temático y dominar la terminología y fraseología.

6. Aplicación de fuentes documentales para la elección de los equivalentes. Reflexión sobre las dificultades de elección del equivalente dinámico y sobre las estrategias para resolverlas.

7. Elección de equivalentes dinámicos. Elaboración de un glosario que los recoja y que sirva como fuente para ulteriores trabajos de traducción de textos en el mismo ámbito de especialidad.

8. Reformulación o reexpresión del texto original en la lengua terminal. Propuesta de traducción.

La tarea didáctica consistirá en un proyecto de investigación deberán presentar, con el tema: La ética profesional de traductores e intérpretes. Este trabajo consistirá realizar tareas en cada fase del proyecto con los siguientes objetivos didácticos:

- Familiarizarse con las normas y límites de actuación de la Traducción e Interpretación.

- Conocer los distintos códigos de ética y legislación vigente que regula la profesión.

- Ser capaces de tomar decisiones acordes con la ética y aplicarlas en situaciones profesionales reales (simulaciones).

6. Evaluación

Nuestro método de evaluación lo centraremos en primer lugar, en el alumnado, en el desarrollo de las competencias para que en un futuro ejerciendo su labor de traductor, se puedan enfrentar con las dificultades que los textos específicos presentan, no solo en el contexto de culturas entre dos países sino también en otras áreas. Esta evaluación se llevará a cabo mediante la corrección de las diferentes actividades propuestas anteriormente y para finalizar, se hará la corrección del proyecto de traducción que los alumnos desarrollarán individualmente o en pareja, desde la perspectiva del traductor como intermediario entre culturas. Esta tarea consta de tres partes: 1. Estudio de las dificultades. 2. Traducción. 3. Comentarios. 4. Conclusiones.

En segundo lugar, enfocaremos nuestra atención en la evaluación de la unidad. Los alumnos se harán partícipes y expresarán su opinión en un cuestionario, en cuanto al método utilizado, los contenidos y el material y forma de evaluación. De esta manera y en función de la demanda de los propios alumnos se podrán ir ampliando contenidos, corrigiendo métodos etc.

7. Conclusión

Abriendo horizontes, construyendo valores comunes, estamos construyendo no solo el futuro de nuestro país y su futura adhesión a la UE, sino también el futuro de todos, construyendo puentes de intercambio entre actores educativos y culturales entre ambos países. Intentaremos adoptar esas medidas necesarias dentro de la enseñanza de ELE, haciendo hincapié en los valores culturales.

Con la enseñanza de lenguas extranjeras y concretamente con la enseñanza de ELE y su cultura a alumnos de habla albana, desarrollando competencias a base de un rigor profesional de trabajo de investigación = acercamiento de culturas.

Mediante la aplicación de un método de trabajo sistemático, aplicando el enfoque por tareas podemos desarrollar determinadas habilidades y competencias para la traducción especializada, logro de determinados objetivos didácticos.

Promover el respeto mutuo por ambas culturas, respectivamente por la española y la albanesa e Intentar eliminar los tópicos existentes debidos a la lejanía geográfica y la escasa difusión que los medios de comunicación escritos tienen en el resto de Europa.

Desarrollar un esquema transcultural, dentro de la enseñanza de español como lengua extranjera, demostrando que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas.

Referencias Bibliográficas

ARGÜESO, A. (1990): "Lengua materna y estudio del español como lengua extranjera" en *Équivalences*, vol. 19/1-2: *Didáctica del español como lengua extranjera,* Bruselas, ISTI, 47-65.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/Instituto cervantes y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> [consulta: 18/09/2014]

CORTÉS MORENO, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas, didáctica del español y segundas lenguas*, Barcelona, Octaedro.

GARCÍA MEDALL, J. (2001): "La traducción en la enseñanza de lenguas", *Hermeneus, revista de Traducción e interpretación*, Universidad de Valladolid, 3, 113-140.

GARCÍA YEBRA, V. (1982): *Teoría y práctica de la traducción*, Madrid: Gredos.

HURTADO ALBIR, A. (dir.) (1999): *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa.

LEÓN, M. (2000): *Manual de interpretación y traducción*, Madrid, Luna Publicaciones.

LITTLE, D. y PERCLOVÁ, R. (2003): *El Portfolio Europeo de las Lenguas: Guía para profesores y formadores de profesores. Consejo de Europa*, versión española Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mec.es/programaseuropeos/docs/guiaprof.pdf.> [consulta: 18/09/2014]

ORTEGA ARJONILLA, E. (1996): "Diseño curricular de la traducción científico-técnica (francés-español) dentro de los estudios de la licenciatura en Traducción e Interpretación", en W. Carlos Lozano y J. L. Vázquez Marruecos (eds.): *Actas de las I Jornadas sobre Diseño Curricular del Traductor e Intérprete de la Universidad de Granada,* Granada: Universidad de Granada, 59-68.

ORTEGA ARJONILLA, E. (1999): *Proyecto docente y de investigación. Docencia en traducción especializada francés - español, español - francés (B). Textos científico-técnicos*, 2 volúmenes, inédito, Málaga: Universidad de Málaga.

PALACIOS MARTÍNEZ, I. M. (dir.) (2007): *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, CLAVE-ELE/CLE International.

REDING V. (2004): "El proceso de Bolonia: contenido, origen y contribución de la Comisión Europea", *Mosaico*, 13, 4-7.
SÁNCHEZ TRIGO, E. (2005): "Investigación traductológica en la traducción científica y técnica", *TRANS: revista de traductología*, 9, 131-150.
SEVILLA MUÑOZ, M. (2004): "Estrategias en la didáctica de traducción de términos en contexto", *V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología*, AETER. <http://cvc.cervantes.es/obref/aeter/comunicaciones/sevilla.htm> [Consulta: 02/0672007]
VÁZQUEZ, G. (2005): "El portfolio Europeo de las Lenguas universitario como herramienta para reflexionar sobre el aprendizaje en clase o en un centro de autoaprendizaje: algunos ejemplos" *Carabela*, 58, 93-101.

Unidad didáctica: "Chile, ¿país de poetas?: el uso del piropo en la enseñanza de ELE"

Valentina Carrasco
Pontificia Universidad católica de chile

Libertad Korchabing
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Edson Pizarro
Universidad de Chile

A Olivia

1. ¿Por qué trabajar el componente cultural en E.L.E.?

Es una idea generalizada que la enseñanza de lenguas implica un exhaustivo aprendizaje de su gramática. Si bien esta idea no es errada, hoy en día se sabe que lo sociocultural está presente en toda interacción entre individuos, sea esta verbal o no verbal (Matas 2009: 87). Entonces ¿cómo poder hablar una lengua conociendo sólo las reglas que rigen sus construcciones?

Cuando realmente aprendemos algo, lo sabemos porque somos capaces de usarlo. En este sentido, el componente cultural es fundamental en la clase de lengua –en nuestro caso, la clase de E/LE: el aprendiente solo podrá utilizar la lengua cuando desarrolle "capacidades a nivel pragmático para que pueda actuar de manera adecuada" (2009: 87). Y ya que la pragmática es el estudio de la lengua en uso, dentro de los factores que inciden en el uso de esta en determinado contexto está el componente cultural, que comprende no solo la Cultura con mayúscula sino también las convenciones sociales, los estereotipos, etc.

Por todo lo anterior, es imprescindible enfatizar en el componente cultural dentro de la clase E/LE en los niveles más avanzados, debido a que, una vez aprendida y conocida la gramática, es la cultura la que determinará los usos de la lengua en las distintas zonas donde se habla español.

2. Grupo meta: estudiantes adultos nivel C1 en inmersión

Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados

sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

(Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas)

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Desarrollar las habilidades comunicativas que permitan a los participantes desenvolverse con naturalidad ante una situación intercultural de ocurrencia frecuente en un contexto de inmersión en Chile y Latinoamérica, como es el caso del piropo.

3.2. Objetivos específicos

- Distinguir entre las implicaturas convencionales propias de piropos y halagos, entendidos como estructuras de cortesía positiva o negativa.

- Emplear eficazmente las estructuras léxicas y gramaticales propias de los piropos y de otras formas fraseológicas equivalentes, incluyendo ciertos chilenismos.

- Valorar positiva o negativamente el uso del piropo como una estructura fraseológica altamente significativa al interior de la cultura hispanohablante.

- Adecuarse comunicativamente a situaciones fraseológicas como la del piropo, de acuerdo con las implicaturas convencionales asociadas a ellas.

4. Contenidos

4.1. Cultural

El piropo como unidad formulaica estratégica, con implicaturas convencionales de alto valor pragmático.

4.2. Funcional

Expresar opiniones con respecto al piropo, entendido como unidad formulaica estratégica.

4.3. Sintácticos

- Estructuras condicionales asociadas a las fórmulas del piropo.

- Alternancia de pronombres relativos y conectores argumentativos en el contexto de la producción de opiniones respecto del piropo.

- Refuerzo de estructuras de opinión al manifestar puntos de vista respecto del piropo.

4.4. Pragmático

El piropo desde la sociosemiótica: implicancias, interpretaciones y reacciones esperables.

5. Metodología

- Dos clases teóricas y prácticas previas a la aplicación del taller, cuyo contenido corresponde a marcadores discursivos, conectores y relativos.

- Clases prácticas y expositivas en las que se abordarán los contenidos propuestos para este taller, orientándolos siempre desde una perspectiva reflexiva y analítica que permita, mediante su uso, su incorporación y adecuación dentro del proceso de adquisición del español como segunda lengua.

- Actividades orientadas a desarrollar las destrezas de tipo receptivo que se implementarán a partir de textos reales, producidos en diferentes variantes lingüísticas y socioculturales del español.

- Cada participante deberá involucrarse activa y participativamente en su proceso de adquisición. En este sentido, el profesor solamente cumplirá un rol moderador y facilitador del acceso a los contenidos pragmáticos, sociosemióticos y léxico-gramaticales que esta Unidad Didáctica propone a los participantes.

- Tiempo estimado para el desarrollo de la unidad: tres clases de cuatro horas cronológicas cada una. Tiempo total: 12 horas.

6. Evaluación

Evaluación formativa: Autoevaluación de parte de los alumnos al final de cada clase.

7. Detección de necesidades

Autoevaluación al inicio de la Unidad Didáctica donde el participante analiza sus fortalezas y debilidades en relación con el contenido de la unidad anterior.

8. Cronograma

Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
Activación de conocimientos previos		**Clase 1**	**Clase 2**	**Clase 3**
Clases teórico-prácticas -Marcadores discursivos -Conectores -Relativos		- Presentar los conceptos de "cumplido" y "piropo", tanto en situaciones formales como informales. - Ejercitar aspectos de la comprensión auditiva. - Reforzar la comprensión de chilenismos.	-Reconocer ideas principales en un texto escrito con respecto a la temática del piropo. -Reformular información determinada usando estructuras de relativo. -Contrastar los conceptos de cumplido y piropo	- Comprender los aspectos tanto literales como figurados del piropo. Reforzar las estructuras gramaticales utilizadas en el piropo. - Ejercitar habilidades relativas a la producción oral y a la exposición de ideas. - Evaluar el piropo como un fenómeno social. - Expresar opiniones de manera oral y escrita

8.1. PRIMERA CLASE

8.1.1. Objetivos

- Presentar los conceptos de "cumplido" y "piropo", tanto en situaciones formales como informales.
- Ejercitar aspectos de la comprensión auditiva.
- Reforzar la comprensión de chilenismos.

La primera clase tiene como finalidad acercar a los aprendientes, de manera general, a una reflexión en torno a la importancia de los componentes culturales en el aprendizaje de una lengua, y particularmente, acerca del fenómeno del cumplido. Además, se observarán situaciones relacionadas con la realización de piropos, para así lograr definiciones socializadas de cumplido y piropo.

8.1.2. Actividades

8.1.2.1. Actividad "¿Reacciona bien a los cumplidos?" (Duración: 1 hora)

Este texto, extraído de la prensa nicaragüense, trata acerca de las posibles reacciones ante los cumplidos y los factores que inciden en determinados contextos. También señala qué características tiene un buen cumplido.

a. Se presenta una serie de cuatro preguntas de comprensión lectora con alternativas para responder.

b. "¿Qué dirías si...?": se plantean situaciones hipotéticas en las que los aprendientes deben intentar hacer un cumplido, con el fin de lograr una discusión socializada acerca de cuál es la manera más adecuada.

c. Construcción colectiva de una definición de cumplido.

d. Formas de reaccionar ante un cumplido: se presenta en el material una tabla de reacciones posibles ante los cumplidos (adaptada de Ramajo Cuesta, 2014). De esta manera, observan las formas de recibir cumplidos en la cultura hispana.

8.1.2.2. Actividad: "Cumplidos en situaciones formales. Carta de felicitaciones" (Duración: 1 hora)

La actividad comienza enmarcando el uso de la cortesía en contextos formales, como en el caso de las cartas de felicitaciones. Para ello, se les muestra un ejemplo de una carta formal. Se propicia una discusión socializada.

a. Redacción de una carta formal usando cortesía para una de las siguientes situaciones: su jefe acaba de tener su primer hijo, un empleado en su oficina se ha ganado un premio por desempeño laboral o el profesor de la escuela de su hijo se ha ganado un premio de excelencia académica.

8.1.2.3. Actividad: "La catedral del piropo" (Duración: 1 hora)

Esta actividad consiste en el visionado de un video. Como pre visionado, los estudiantes leerán un glosario con los chilenismos que aparecen en el video y se explicarán en ese momento. A continuación, se realizará el visionado del video, con un máximo de una repetición. Para la segunda repetición, se les entregará la transcripción del audio del video (en caso de ser necesario). Durante el visionado, se les solicita que presten atención a la definición de ciertos conceptos asociados al piropo. Para finalizar, se comparten los resultados y se llega a conclusiones comunes.

a. Preguntas abiertas, respuestas orales. Se pregunta acerca de la definición de piropo, las características que tienen o los contextos en que se dan y reciben. A partir de lo expresado en el video, se debe extraer las respuestas. Discusión socializada.

8.2. SEGUNDA CLASE

8.2.1. Objetivos

- Reconocer ideas principales en un texto escrito con respecto a la temática del piropo.
- Reformular información determinada usando estructuras de relativo.
- Contrastar los conceptos de cumplido y piropo.

En esta clase se busca trabajar principalmente la comprensión lectora de los estudiantes a través de distintas actividades que se centran en la temática del piropo, tanto en su distinción del concepto de "halago" o "cumplido" como en la percepción que tienen distintos actores sociales respecto a este fenómeno. Además, se trabaja cierto vocabulario correspondiente a expresiones particulares del español de Chile.

8.2.2. Actividades

8.2.2.1. Actividad: "Lento adiós al piropo". (Duración: 1 hora)

Esta es una actividad de lectura, donde se trabaja con la destreza de comprensión lectora. Los estudiantes leerán el texto "Lento adiós al piropo", artículo extraído del diario *El país*. Este texto propone que el piropo lentamente está dejando de ser una práctica habitual entre los españoles, aludiendo a opiniones de distintos actores sociales para ello.

a En este apartado se presenta una serie de seis preguntas de comprensión lectora de distinta dificultad con alternativas para responder.

b. En este ítem se extraen cinco citas del texto y se le pide a los estudiantes que reformulen la idea planteada utilizando relativos y conectores.

c. Para culminar el ejercicio, se plantea una pregunta sobre la distinción de los conceptos de "halago" y "piropo" a modo de síntesis de la actividad. Los estudiantes deben señalar al menos dos diferencias entre estos conceptos.

8.2.2.2. Actividad: "Piropos" (Duración: 1 hora)

Esta es una actividad para conocer vocabulario y frases propios del español de Chile, enmarcada en la destreza de la comprensión lectora. Los estudiantes leerán dos textos: "Angelitos caídos del cielo se chorearon de los piropos puntudos" (1) y "Me encantan los obreros y que me tiren piropos" (2). Estos textos corresponden a artículos extraídos de la prensa local de Chile, y en ellos se presentan dos posturas distintas -ambas procedentes de mujeres- con respecto al fenómeno del piropo. Los textos se leerán por separado, es decir, cada texto tendrá su propio grupo de preguntas de manera independiente.

a. Luego de leer el texto 1, se presenta una serie de palabras y frases propias del español de Chile extraídas del texto, seguidas de alternativas. Los estudiantes deberán inferir, a partir del contexto en el que están insertas en el texto, el sentido más adecuado para cada caso y escoger la alternativa que mejor lo exprese.

b. Se realizará un procedimiento similar con el texto 2, es decir, luego de leerlo, los estudiantes se enfrentarán a otra serie de expresiones del español de Chile y deberán inferir su sentido seleccionando la alternativa que mejor lo señale.

8.2.2.3. Actividad: "Investigación en torno al piropo" (Duración: 1 hora)

Esta es una actividad de intercambio cultural, donde se busca que los estudiantes pongan a prueba sus destrezas de comprensión auditiva y expresión oral. La actividad consiste en la presentación de una lista de diez piropos, de los cuales se entregarán dos a cada estudiante. Estos deberán entrevistar distintos hablantes nativos de español para averiguar el significado de cada uno de los piropos asignados. Como cierre de la actividad, deberán presentar para la clase siguiente una exposición oral con los resultados de su investigación.

8.3. TERCERA CLASE

8.3.1. Objetivos

- Comprender los aspectos tanto literales como figurados del piropo.
- Reforzar las estructuras gramaticales utilizadas en el piropo.
- Ejercitar habilidades relativas a la producción oral y a la exposición de ideas.
- Evaluar el piropo como un fenómeno social.
- Expresar opiniones de manera oral y escrita.

En esta clase se busca desarrollar la interpretación, tanto literal como figurada, usando como base distintos piropos y videos relacionados con este tema. También se busca desarrollar su capacidad crítica en relación a este tema, generando debate, convenciendo al resto de sus compañeros de adoptar sus puntos de vista y llegando a un acuerdo. Es importante señalar que el del profesor es el de moderador y observador, potenciando la autonomía de los estudiantes.

8.3.2. Actividades

8.3.2.1. Actividad: "Si la belleza fuera pecado, usted no tendría perdón de Dios" (Duración: 45 minutos)

Utilizando los resultados de la investigación señala en la Actividad 2.3, En esta primera etapa se busca distinguir la diferencia entre el sentido literal y el sentido figurado. Para ello también se entrega una guía de contenidos y una lista de piropos, los cuales deben ser interpretados por los alumnos.

8.3.2.2. Actividad: Interpretación de tiras cómicas y reforzamiento de estructuras gramaticales. (Duración: 45 minutos)

En esta etapa, se le entregan dos tiras cómicas relacionadas con el tema del piropo. La primera corresponde al caricaturista argentino Liniers y la segunda al chileno Sepko. Los alumnos tienes que responder oralmente una serie de preguntas relacionadas con la interpretación de dichas tiras cómicas, reforzando las estructuras condicionales y de expresión de deseos utilizadas en una lista de piropos (quien fuera + sustantivo + para + infinitivo).

8.3.2.3. Actividad: Visionado de videos. (Duración: 1 Hora 15 minutos)

Con el fin de desarrollar su capacidad crítica, se realizará un visionado de videos relacionados con el tema del piropo.

Primero se realizará un previsionado pidiéndoles a los alumnos que busquen en internet piropos catalogados como "picantes" o "de mal gusto" y en base en ellos, realizar un micro debate en relación a si estos pueden ser considerados "piropos" en relación a las características observadas en las actividades anteriores.

El primer video[1] corresponde a un fragmento del programa argentino Videomatch, en el cual se realiza la siguiente broma a una modelo: En un supuesto programa de televisión, todos los invitados le realizan una ronda de piropos bastante simples y conocidos hasta que uno de ellos, Yayo, le dice uno de muy alto calibre causando la indignación de los presentes. Él sigue diciéndole más piropos, cada vez peores y la cámara enfocando la molestia del rostro de la modelo. Al finalizar este visionado, se les pregunta a los alumnos sus opiniones al respecto y, principalmente, las reacciones de todos los invitados ante este hecho.

El segundo visionado [2]trata de un sketch humorístico que tiene por protagonista a Malena Pichot, alias "la loca de mierda", una comediante argentina que narra distintas situaciones de acoso que viven las mujeres, desde los "simples" piropos hasta situaciones muchísimo más incómodas, todas cargadas de mucha ironía y sarcasmo. El debate gira, entonces a los límites que puede llegar la violencia verbal al acoso físico.

El tercer video[3] retrata una cámara escondida realizada en Santiago de Chile. Una chica camina por distintos barrios populares de la ciudad y, cuando un desconocido le dice algo, ella lo encara La discusión se realiza en torno a las reacciones de los hombres al ser encarados por la mujer y si reaccionan igual a cuando están en grupo.

El cuarto y último video[4] muestra una campaña argentina llamada "Pará" que busca disminuir las agresiones verbales a las mujeres. El video trata de un muchacho que camina por una calle y, ahora, distintas mujeres le dicen piropos, desde los más suaves hasta los más subidos de tono llegando a ofensas sexuales. El video busca, así, que los hombres se pongan en el lugar de las mujeres. El debate gira en torno a si este video logra o no su objetivo disuasivo.

8.3.2.14. Actividad: Concurso de piropos (40 minutos)

En esta actividad se espera que apliquen todos los elementos vistos en las unidades anteriores potenciando su análisis crítico. Para ello se dividen en dos grupos y se les entrega un listado de piropos. Se supone que ellos son jueces de un concurso y tienen que escoger al mejor de todos. Para ello, tienen que debatir, intercambiar ideas

1. http://youtu.be/QknKJ-AXesk
2. https://www.youtube.com/watch?v=1_Um8OYEVVc
3. http://youtu.be/2Uc_65dy7-I
4. https://www.youtube.com/watch?v=hXmKLQG_4S4

y convencer al resto del jurado. En esta actividad, el profesor tendrá un rol de observador, realizando anotaciones sobre el desempeño de los participantes. Al finalizar, los estudiantes deberán llegar a un acuerdo y explicar los argumentos que llevaron a su veredicto de manera escrita.

Referencias Bibliográficas

BRAVO, E. (2008): *El español internacional,* Madrid: Arco/Libros.

CESTERO, A. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras,* Madrid: Arco/ Libros.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid, MECD y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (consulta: 18/09/2014)

ESCANDELL, M.ª V. (2006 [1996]): *Introducción a la Pragmática,* Barcelona, Ariel.

ESCANDELL, M.ª V. (EN PREPARACIÓN): *Apuntes de Pragmática intercultural.*

FERNÁNDEZ, M.ª J. (2008): *La enseñanza de la conversación coloquial.* Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Madrid: Arco/Libros.

FUENTES, C. (2010): *La gramática de la cortesía en E/LE*, Madrid: Arco/Libros.

GELABERT, M., BUESO, I. y BENÍTEZ, P. (2002): *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Madrid: Arco/Libros.

GÓMEZ, L. (2002): *Gramática didáctica del español,* Madrid: SM.

GUTIÉRREZ, E. (2007): *Enseñar español desde un enfoque funcional*, Madrid: Arco/Libros.

MARTÍ, M. (2004): *Estudios de Pragmagrática para la enseñanza del español como lengua extranjera,* Madrid: EDINUMEN.

MORENO, F. (2000): *¿Qué español enseñar?,* Madrid: Arco/Libros.

PONS, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid: Arco/Libros.

POTOWSKI, K. (2005): *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.*, Madrid: Arco/Libros.

RAMAJO CUESTA, A. (2011): "La utilización del método etnográfico en el estudio de un acto de habla: las respuestas a cumplidos en dialecto libanés y en español peninsular", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10.5, 98-129. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revistanebrija10/pdf/9Ramajo.pdf > (consulta: 05/05/2013)

PÉREZ, E.: "¿Reacciona bien a los cumplidos?". <http://archivo.elnuevodiario.com.ni/2000/enero/11-enero-2000/martes/martes3.html>

TEXTOS UTILIZADOS EN LAS ACTIVIDADES:

SECO, R.: "El País, Lento adiós al piropo", 21 de marzo de 2011. <http://elpais.com/diario/2011/03/21/sociedad/1300662001_850215.html>

BARRIENTOS, J. L.: "Angelitos caídos del cielo se chorearon de los piropos puntudos". <http://www.lacuarta.com/noticias/cronica/2014/02/63-164341-9-angelitos-caidos-del-cielo-se-chorearon-de-los-piropos-puntudos.shtm> (consulta: 18/09/2014)

RUIZ, C.: "Me encantan los obreros y que me tiren piropos". <http://www.lacuarta.com/noticias/espectacular/2012/06/65-138395-9-me-encantan-los-obreros-y-que-me-tiren-piropos.shtml>

Ideas prácticas para integrar el uso de herramientas digitales para promover el aprendizaje activo y participativo en la clase de ELE

María Eugenia de Luna Villalón, PhD
Wilfrid Laurier University

1. Introducción

Uno de los principales objetivos en las clases de lenguas, en este caso español como lengua extranjera (ELE), es que los estudiantes se involucren y participen de manera activa con el contenido presentado en la clase para que de esta manera logren desarrollar las diferentes habilidades lingüísticas que se están adquiriendo. Para lograr esto, existen diferentes enfoques y metodologías pedagógicas; siendo el uso de herramientas digitales a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), uno de ellos. Es así, que en este trabajo propongo fomentar la participación activa y participativa en la clase de ELE a través de la implementación de una selección de herramientas digitales aplicando dos enfoques principales. El primer enfoque promueve que los instructores usen las herramientas digitales para diseñar lecciones; es decir, diseñar material para enseñar estructuras gramaticales del español o contenido cultural/social del mundo hispano. El segundo enfoque promueve la creación de oportunidades para que los estudiantes practiquen lo aprendido, ya sea de manera individual o de manera colaborativa, al trabajar en proyectos prácticos, en clase o en casa, a través de las TIC. Es decir, que los estudiantes usen la lengua que está aprendiendo para hacer cosas con esta, en lugar de solamente aprender cosas acerca de la lengua (Motteram 2013).

En esta propuesta se presenta una definición de qué es una herramienta digital y su uso en la clase de una segunda lengua, así como del concepto de aprendizaje activo y participativo. También, se presentan propuestas utilizando la selección de 7 diferentes herramientas digitales con los dos enfoques antes mencionados: el uso de estas herramientas como instrumento para la enseñanza y el uso de estas herramientas como una oportunidad para que los estudiantes practiquen lo aprendido en clase o casa ya sea de manera individual o colaborativa. Finalmente se presentan las conclusiones de esta propuesta práctica.

2. El uso de herramientas digitales en la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua

Las herramientas digitales son programas o sistemas de información a los cuales se tienen acceso a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) usando ordenadores, tabletas electrónicas y/o tecnología móvil. Las herramientas digitales nos permiten trabajar en línea a través de programas o sistemas que pueden haber

sido diseñados para diversos usos en general y que en el salón de clase se adaptan para el aprendizaje; o bien, son programas o sistemas que pueden haber sido diseñados exclusivamente para la educación. Lo importante de las herramientas digitales en la clase de ELE, es el uso o aplicación que se les dé para promover el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Es así, que el instructor tiene una gran gama de posibilidades, pero también de responsabilidades al seleccionar las herramientas digitales, y al diseñar materiales, tareas y/o proyectos usando estos recursos.

Las herramientas digitales se pueden usar para enseñar, aprender, practicar y fomentar el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas de la segunda lengua en cuestión, a través de la presentación de contenidos por parte del instructor, así como de solicitar a los estudiantes tareas o proyectos específicos como se mencionó anteriormente. Una de las principales características que brindan estas herramientas, es que reflejan la vida de los estudiantes fuera del salón de clase; y además promueven la enseñanza y el aprendizaje de una manera activa y participativa porque su propia naturaleza es interactiva. Así mismo, las herramientas digitales también promueven la inclusión de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje, que de otra manera no podrían ser considerados debido a la propia naturaleza de los métodos tradicionales de enseñanza. Finalmente, estas herramientas también brindan a los estudiantes habilidades tecnológicas que serán de gran utilidad para otras áreas de sus vidas.

Al enseñar y aprender una segunda lengua usando herramientas digitales, se pretende lograr que aumente la motivación en los estudiantes al involucrarse y conectarse con el contenido de la clase, con sus compañeros y con su instructor de una manera más activa y participativa colaborando, creando y compartiendo lo aprendido. De esta manera, los estudiantes se vuelven dueños de su proceso de aprendizaje (Freire 1993, Stowe 2012, Markham 2011) relacionándolo con la idea de *aprender haciendo las cosas* (Dewey 1897).

2.1. Aprendizaje activo y participativo

El aprendizaje activo y participativo es un enfoque que se utiliza en la enseñanza para lograr que los estudiantes se involucren con los temas aprendidos en el salón de clase de manera diferenciada. Es decir, el aprendizaje activo involucra a los estudiantes en hacer cosas y pensar acerca de esas cosas que están haciendo (Bonwell & Eison 1991) en lugar de esperar a que el instructor haga las cosas y que el estudiante aprenda de manera pasiva. El aprendizaje activo es por definición aprendizaje participativo. Es decir, el aprendizaje activo se define como un método de enseñanza que logra involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Prince 2004). Es por eso que en este tipo de metodología pedagógica, los instructores buscan oportunidades para que los estudiantes puedan entender y aplicar el conocimiento adquirido de una manera significativa a través de una amplia gama de actividades que pueden ir de enfoques tradicionales a enfoques que incluyan el uso de las TIC ya sea de manera asíncrona: sin que el instructor y/u otros estudiantes estén en el mismo lugar al mismo tiempo; sincrónica: cuando el instructor y/otros estudiantes están en el mismo lugar al mismo tiempo; o aprendizaje combinado o mixto: cuando se mezcla que los

estudiantes trabajen en el curso fuera del salón de clase y en el salón de clase (es decir asincrónicamente y sincrónicamente).

Con el aprendizaje activo y participativo, se comparte la responsabilidad de enseñanza/aprendizaje con los estudiantes y se espera que estos asuman mayor responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje y que se alejen de ser estudiantes pasivos que escuchan al instructor, escriben sus apuntes y raramente participan o colaboran con sus compañeros para aprender el contenido de la clase. El instructor por su parte, se convierte en un mediador de conocimiento (Vygotsky 1978) que propone el uso de diferentes actividades que involucran a los estudiantes ya sea como participantes o como actores de una manera significativa.

3. Propuestas para el uso de las herramientas digitales en la clase de ELE

3.1. Herramientas digitales propuestas

Las herramientas digitales propuestas en este taller son *Blendspace, Blubbr, Pinterest, Piktochart, Storybird, Poll Everywhere y Thinglink*. Cada una de ellas será brevemente explicada a continuación, mostrando una figura para ilustrarlas.

1. *Blendspace* (www.blendspace.com) es una herramienta digital para crear y organizar lecciones en línea con contenido digital tales como: documentos, videos, enlaces, imágenes, texto y creación de pruebas cortas con retroalimentación inmediata, entre otras.

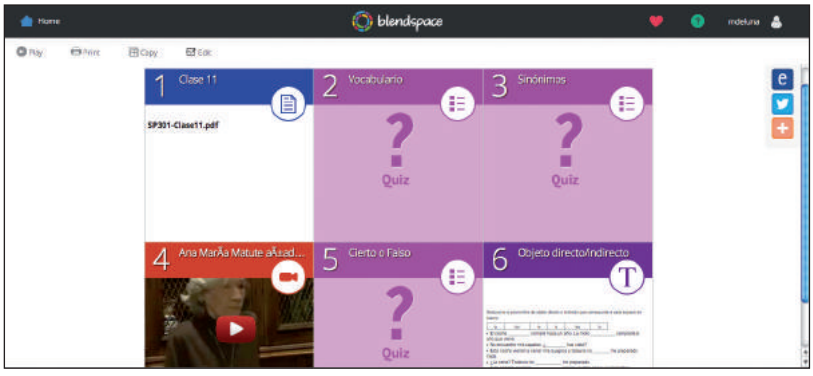


Figura 1. Ejemplo de una lección para una clase de ELE utilizando Blendspace (Blendspace: 2014).

2. *Blubbr* (www.blubbr.tv) es una herramienta digital para crear trivias o cuestionarios en línea, con formato de opción múltiple, a través de fragmentos de videos provenientes de *youtube*. Primero aparece el fragmento de video y después aparece la pregunta con un tiempo límite. Si la respuesta está equivocada, aparece inmediatamente la respuesta correcta y se pierden puntos. Si la respuesta es correcta, se ganan puntos.

Figura 2. Ejemplo de una trivia en Blubbr para la comprensión auditiva en la clase de ELE (Blubbr: 2014).

3. *Pinterest* (www.pinterest.com) es una red social para marcar y compartir elementos visuales en la red usando tableros con categorías creadas por el usuario. Los marcadores visuales pueden tener una amplia variedad de formatos tales como: imágenes, videos, enlaces a páginas de Internet, etc. Inclusive, se pueden añadir fotografías y videos personales.

Figura 3. Ejemplo de tableros en Pinterest como parte de una tarea seriada (Pinterest: 2014).

4. *Piktochart* (www.piktochart.com) es una herramienta digital para crear infografías en línea. Las infografías, permiten presentar información sintetizada y significativa a través de poco texto, imágenes y/o gráficos.

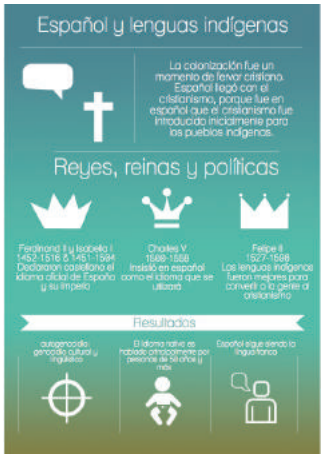


Figura 4. Ejemplo de una fracción de una infografía creada por un estudiante como tarea en la clase de ELE (Piktochart: 2014).

5. *Storybird* (www.storybird.com) es una herramienta digital para crear cuentos, poemas o historias en línea ilustrados. Esta herramienta, ofrece una muy amplia variedad de ilustraciones clasificadas por categoría que promueven la creación de trabajos de lectoescritura hechos y/o dirigidos a grupos de edades específicos.

Figura 5. Ejemplo de una mini-historia creada por un estudiante de la clase de ELE con Storybird para mostrar el contraste de ser y estar (Storybird 2014).

6. *Poll Everywhere* (www.polleverywhere.com) es una herramienta digital para crear encuestas de opinión en línea de manera muy sencilla. En estas encuestas, los estudiantes pueden votar de manera anónima a través de mensajes de texto, Internet o Twitter.

Figura 6. Ejemplo de una encuesta de opinión creada para revisar si los estudiantes de la clase de ELE habían comprendido una lectura (Polleverywhere: 2014).

7. *Thinglink* (www.thinglink.com) es una herramienta digital que permite volver interactivas imágenes estáticas al agregar, en puntos específicos de la imagen, videos, audio (a través de *SoundCloud)*, otras imágenes y enlaces a páginas de Internet. Cuando se pulsa el punto específico que aparece en la imagen al añadir un enlace, se abre el recurso asociado.

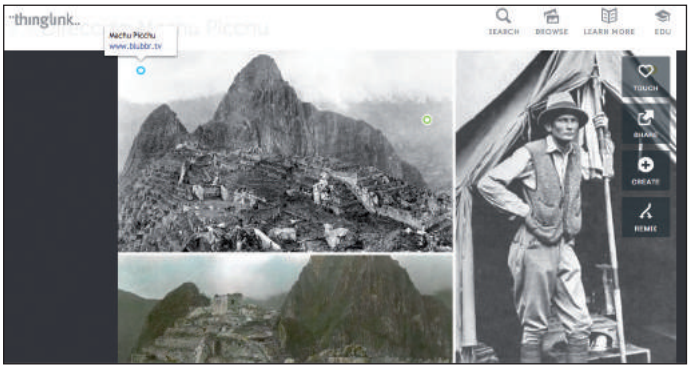


Figura 7. Ejemplo de una imagen creada con Thinglink para enseñar un tema cultural en la clase de ELE (Thinglink 2014).

3.1. Dos enfoques para la creación de material para la enseñanza y aprendizaje de ELE usando herramientas digitales

Como se mencionó anteriormente, este taller propone el uso de 7 herramientas digitales con dos enfoques, uno que promueve la manera en la que el instructor de la clase de ELE puede usar las herramientas digitales como un recurso para la enseñanza diferenciada que promueve el aprendizaje activo y participativo, y otro enfoque que promueve la manera en la que el estudiante de la clase de ELE puede usar las mismas herramientas digitales como un recurso para el aprendizaje activo, participativo e inclusive, colaborativo. Cada una de estas herramientas, permite el trabajo individual o colaborativo.

En la tabla que se muestra a continuación, se presentan ambas propuestas separadas por cada una de las herramientas digitales propuestas: *Blendspace, Blubbr, Pinterest, Piktochart, Storybird, Poll Everywhere y Thinglink*.

ENFOQUE 1 *Promover que los estudiantes obtengan conocimiento de estructuras gramaticales o contenido cultural/social a través del material que como instructores creamos usando las herramientas digitales propuestas.*	**ENFOQUE 2** *Promover la creación de oportunidades para que los estudiantes practiquen lo aprendido, ya sea de manera individual o de manera colaborativa, al trabajar en proyectos prácticos en clase o casa, a través de las tecnologías digitales.*
Blendspace	
- *Blendspace* propone un espacio para organizar las lecciones y mezclarlas con contenido digital. Por lo tanto, se propone proveerles a los estudiantes con el material enseñado en cada una de las clases del curso incluyendo desde la presentación en PowerPoint, hasta los videos, música y demás enlaces que puedan enriquecer el aprendizaje.	- Los estudiantes pueden usar *Blendspace* como una plataforma para presentar proyectos de la clase de ELE usando diferentes contenidos digitales y texto. - Tambi**én, p**ueden diseñar pruebas cortas para demostrar que comprendieron una estructura gramatical determinada. Por ejemplo, hacer un '*quiz*' de 5 preguntas mostrando el contraste entre los verbos saber y conocer.

- Se pueden crear pruebas cortas con formato de opción múltiple o verdadero / falso con retroalimentación inmediata al terminar la prueba. Este tipo de ejercicios se pueden usar como actividades para practicar el contenido de la clase. - Esta herramienta envía un reporte de uso y se puede obtener retroalimentación inmediata por parte de los estudiantes, fomentado así la comunicación.	- El instructor, puede dejar comentarios de manera inmediata a través de la misma herramienta digital usando un "me gusta", "no me gusta" y/o añadiendo comentarios. - Esta herramienta promueve el desarrollo de habilidades de lectoescritura digital.
Blubbr	
- En *Blubbr* es posible hacer trivias usando un video (o secciones de un video). Por lo tanto, para la clase ELE esta herramienta puede ser útil para comprobar las habilidades de comprensión auditiva y de lectura de una manera interactiva y divertida. - Esta herramienta permite dar retroalimentación inmediata, ya que la trivia tiene un formato de opción múltiple. Cuando la respuesta es correcta, se ganan puntos y cuando la respuesta es incorrecta se pierden puntos y se muestra la respuesta correcta.	- En *Blubbr*, los estudiantes pueden crear sus propias trivias como parte de una tarea específica. Por ejemplo, crear una trivia de un autor literario, de una noticia determinada, de un personaje, etc. - Hacer una trivia de este tipo, exige escuchar repetidamente un video y lograr comprenderlo. Por lo tanto, los estudiantes emplean sus habilidades de comprensión auditiva y de escritura, así como el desarrollo de habilidades de lectoescritura digital.
Pinterest	
- *Pinterest* es una red social donde se puede crear una comunidad fuera del salón de clase para practicar temas de la clase de ELE e interactuar con los estudiantes de una manera más informal. - El formato de esta herramienta digital permite estructurar las tareas de una manera muy amplia (por ejemplo, tableros de vocabulario, cultura, etc.). - Como instructor se puede dar retroalimentación a través de un "me gusta" y/o de comentarios.	- A través de tableros e imágenes virtuales, los estudiantes pueden practicar vocabulario, estructuras gramaticales y temas culturales de una manera diferente y que no parecería que están estudiando. Por ejemplo, crear tableros con imágenes que ilustren las expresiones con "tener". - Esta herramienta ayuda a que los estudiantes conozcan e interactúen con sus compañeros y su instructor de clase de una manera diferente a la que normalmente sucede en la clase, además de desarrollar habilidades lingüísticas específicas. - Esta herramienta promueve el desarrollo de habilidades de lectoescritura digital.
Piktochart	
- *Picktochart* permite crear infografías en línea para contar una historia a través de imágenes, gráficas y poco texto.	- Los estudiantes pueden crear infografías de temas específicos, podrían ser sociales, culturales, etc. que conciernen al mundo hispano. Por ejemplo, crear una infografía del uso del español en Cataluña.

- Las infografías creadas en esta herramienta digital pueden ayudar al instructor a presentar temas culturales, gramaticales, sociales, etc. - Los estudiantes pueden analizar las infografías creadas por el instructor y presentar sus conclusiones de manera escrita y oral.	- Esta herramienta promueve el análisis de datos para llegar a conclusiones a través de la evidencia. - Es posible hacer presentaciones de la infografía o solamente presentarlas como pósteres. - Crear una infografía ayuda a desarrollar capacidades de investigación, de análisis crítico y de síntesis; así mismo, promueve el desarrollo de habilidades de lectoescritura digital.
Storybrid	
- En *Storybird* se pueden contar historias de manera digital para compartir con los estudiantes. - El instructor puede usar vocabulario o estructuras gramaticales determinadas. Es una manera perfecta de adaptar contenidos a la clase de ELE de manera específica y con un formato innovador, promoviendo el desarrollo de habilidades de lectoescritura digitales.	- En *Storybird* los estudiantes pueden contar historias de manera digital en base a imágenes que inspiran la imaginación. - Los estudiantes pueden usar esta herramienta digital para mostrar que han adquirido determinadas estructuras gramaticales o para presentar temas socioculturales. Por ejemplo, hacer una historia corta para mostrar el uso de los tiempos del pasado. - *Storybrid* permite desarrollar habilidades de lectoescritura digital.
ThingLink	
- *ThingLink* permite añadir video, música, enlaces a páginas de internet, etc., a imágenes predeterminadas y así volverlas imágenes interactivas. - En una imagen se puede tener una presentación completa. - El instructor de ElE puede usar esta herramienta para presentar un tema cultural y/o social de manera interactiva.	- Los estudiantes pueden crear imágenes o pósteres interactivos para hacer presentaciones en la clase de ELE de diferentes temas utilizando una misma imagen, pero de manera interactiva. Por ejemplo, crear una presentación de un país hispano que incluya música, un video cultural y enlaces a una receta típica. - Con *ThingLink*, los estudiantes pueden desarrollar habilidades comprensión auditiva y de lectoescritura digital.

4. Conclusiones

Las herramientas digitales nos brindan la posibilidad de enfocarnos en crear una gama de actividades de enseñanza y aprendizaje del español a través de métodos que son parte del aprendizaje diferenciado (activo y participativo); es decir, que presentan materiales de aprendizaje que motivan a desarrollar la creatividad, que son diseñados para incluir diferentes tipos de aprendizaje, y sobre todo ayudan a desarrollar las habi-

lidades lingüísticas en la clase de ELE desarrollando también, competencias digitales que permiten integrar, conectar, crear, y compartir conocimiento al involucrar activamente a los estudiantes de la clase de ELE.

Referencias Bibliográficas

BONWELL, C.C. y EISON, J. A. (1991): "Active Learning: Creating Ex-citement in the Classroom", *ASHEERIC Higher Education Report,* No. 1.

DE LUNA, M. E. (2014): *Sp301 Clase 11* [Blendspace lesson slides]. <https://www.blendspace.com/lessons/C-FNsK0OIhckIA/sp301-clase-11> [consulta: 23/08/2014]

DE LUNA, M.E. (2014): *Elena Poniatowska on Blubbr* [Blubbr trivia]. <https://www.blubbr.tv/game/index.php?game_id=21157&org=0#.VEwFy4vF_sk> [consulta: 23/08/2014]

DE LUNA, M.E. (2014): *Maru WLU* [Pinterest boards] <http://www.pinterest.com/maruwlu/> [consulta: 23/08/2014]

DE LUNA, M.E. (2014): ¿Quién es laintrusa? [encuesta rápida en Polleverywhere] <http://www.polleverywhere.com/multiple_choice_polls/FBboEdfnlDabINF >[consulta: 23/08/2014]

DE LUNA, M.E. (2014): *Poly: Ser/estar by marudeluna on Storybird*. <https://storybird.com/books/poly-serestar/?token=hf4d4srb26> [consulta: 23/08/2014].

DE LUNA, M.E. (2014): *Dirección Machu Picchu by Maru de Luna*. <http://www.thinglink.com/scene/489104883195052032> [consulta: 23/04/2014]

DEWEY, J. (1897): "My pedagogicial creed", *The School Journal,* Vol. LIV (3), 77-80.

FREIRE, P. (1993): *Pedagogy of the oppressed. New rev. 20th-Anniversary ed.*, New York: Continuum.

MARKHAM, T. (2011): "Project Based Learning", *Teacher Librarian,* Vol. 39(2), 38-42.

MOTTERAM, G., (2013): *Innovations in learning technologies for English language teaching,* London: British Council.

PRINCE, M. (2004): "Does Active Learning Work? A Review of the Research", *Journal of Engineering Education,* Vol. 93 (3), 223-231.

VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

WERNER, K. (2014): *Español y lengua indígenas*. <https://magic.piktochart.com/output/1250535-minimalist poster> [consulta: 23/08/2014]

Aprendemos más que español: los contenidos transversales en la clase de ELE

Cristina Fernández Pesquera
Accem Asturias

En Accem[1] Asturias llevamos a cabo un programa de Desarrollo integral comunitario en el barrio de Ventanielles[2] en Oviedo. Este proyecto, cofinanciado por la Dirección General de Migraciones (DGM) y Fondo Europeo para la Integración (FEI), se centra en promover la interculturalidad y la participación comunitaria de todas las personas residentes en el barrio en el que se desarrolla. Una de las acciones principales está formada por las acciones formativas como clases de ELE en tres niveles (nivel inicial (A1-A2), nivel medio (a partir de un nivel A2-B1) y grupo de alfabetización (alfabetización básica y lectoescritura)), clases para la obtención de la titulación mínima obligatoria en España (apoyos para Formación Básica y ESO), talleres transversales y diversas visitas. En este taller nos centraremos en una de esas formaciones: los talleres transversales. Analizaremos tanto la temática de estos talleres como la forma de impartirlos y de motivar al alumnado a participar activamente en ellos.

1. El perfil del alumnado

Es importante tener en cuenta las características del alumnado inmigrante antes de organizar e impartir cualquier tipo de formación. Algunas de estas características aparecen en «Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación» (Villalba y Hernández), disponible en línea en la página web del Centro Virtual Cervantes:

- "Antes que inmigrantes, son niños, jóvenes y adultos que necesitan aprender una lengua y tienen unas necesidades acordes a su edad".

  Por ello, debemos centrarnos en las necesidades reales de nuestros estudiantes. Aprenden la lengua por muchas razones: mejorar sus posibilidades de encontrar un trabajo, entenderse con sus vecinos, con los profesores del colegio de sus hijos, con el médico, etc. Cualquier tipo de aprendizaje ha de ser significativo y debe ayudar a cumplir los objetivos de cada estudiante.

- "En la mayor parte de los casos, se encuentran en una situación de inmersión lingüística".

  Podemos y debemos aprovechar esta circunstancia. El hecho de hacer referencia al mundo que les rodea dará sentido a los contenidos estudiados en el aula. También puede resultar motivador animar a nuestros alumnos para que se fijen en

1. Accem (www.accem.es) es una ONG que trabaja con personas inmigrantes, refugiadas y solicitantes de asilo.
2. http://www.accem.es/es/desarrollo-integral-comunitario-en-el-barrio-de-ventanielles-oviedo-p387

cómo hablan las personas de su barrio, qué palabras y expresiones utilizan, etc. y utilizar esas referencias en las clases.

- "Tienen una motivación hacia el aprendizaje de la lengua de acogida si es considerada como lengua de prestigio o carecen de ella, y por tanto se establece una gran distancia psicológica y se crea ansiedad, si es considerada como la lengua de la sociedad y cultura que explota al inmigrante".

  Al trabajar contenidos transversales, utilizamos la lengua para hablar de contenidos que no son puramente lingüísticos. Esto nos puede ayudar a motivar a nuestros estudiantes y a rebajar la ansiedad a la hora de hablar en español, ya que estamos creando oportunidades para practicar lo que han aprendido en otras clases.

- "El colectivo inmigrante se caracteriza por una constante movilidad por lo que uno de los elementos que lo definen como público destinatario es su falta de continuidad, lo que hace necesario cursos intensivos, muy concentrados en el tiempo (no más de un trimestre)."

  Gran parte de nuestro alumnado es usuario de algún programa de acogida de la entidad. Por ello, es habitual que estén en nuestras clases durante un periodo de tiempo limitado, ya que su estancia en el dispositivo de acogida puede ser solamente por unos meses. Debemos aprovechar cualquier ocasión para que los estudiantes pongan en práctica lo trabajado en clase. Una forma de hacerlo es invitándoles a participar en los talleres transversales que organizamos.

- "Otra seña de identidad, también, es la continua incorporación de estudiantes a lo largo del curso, por lo que son necesarios materiales cíclicos y de autoaprendizaje".

  Puesto que hay continuas incorporaciones y bajas en las clases, resulta imprescindible el uso de materiales cíclicos y de autoaprendizaje. Por un lado, de esta forma nos aseguramos de que tanto los que llevan ya un tiempo en nuestra clase como los recién llegados trabajan el mayor número de contenidos posible. Por otra parte, fomentar el autoaprendizaje ayuda a las nuevas incorporaciones a alcanzar el nivel de sus compañeros y anima a los que ya no continúan con las clases a seguir con el aprendizaje de español de forma autónoma.

Finalmente, la característica que mejor resume la situación en el aula de español a inmigrantes es la heterogeneidad:

- Las clases de español para inmigrantes se caracterizan, además, por ser muy heterogéneas en cuanto a:

1. Nivel de formación previa de los estudiantes (alumnos con muy alta formación académica junto a otros analfabetos o con estudios primarios inacabados).
2. Distintas nacionalidades, lenguas, culturas y creencias en el aula.

3. Distintos estilos de aprendizaje.
4. Distintas situaciones jurídicas o laborales.
5. Distinto nivel de dominio del español.
6. Diferentes planes de futuro.
7. Diferentes condiciones económicas de los participantes.

2. Los contenidos transversales

Normalmente, entendemos por contenidos transversales aquellos que se trabajan complementariamente desde distintas disciplinas. Así los define Pérez Saiz de la Universidad de Cantabria en las *Actas del XVIII Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*:

Se trata de un conjunto de contenidos de enseñanza, básicamente actitudinales, que deben entrar a formar parte implícita de las actividades que se proponen en cada área curricular. En el caso español, este concepto se introdujo con la LOGSE y, según el MEC. (1993):

- Los temas transversales abarcan contenidos de varias disciplinas y su tratamiento debe ser abordado desde la complementariedad.

- No pueden plantearse como un programa paralelo al desarrollo del currículo sino insertado en la dinámica diaria del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Son transversales porque deben impregnar la totalidad de las actividades del centro.

Sin embargo, en el programa de Desarrollo integral comunitario en el barrio de Ventanielles no podemos entender los contenidos transversales de esta forma. Debido a las características del programa, debemos ofrecer talleres específicos sobre estos temas transversales. Cada uno de estos talleres ha de tener una fecha de impartición, un registro de firmas de las personas asistentes y unos materiales diseñados para trabajar el tema tratado en cada caso.

Además, los destinatarios de estos talleres normalmente son personas que asisten a otro tipo de formaciones (como, por ejemplo, a las clases de español que impartimos en Accem Oviedo) y no siempre están interesados en trabajar contenidos transversales. Motivar la participación de estas personas supone un reto a la hora de organizar, diseñar e impartir los talleres.

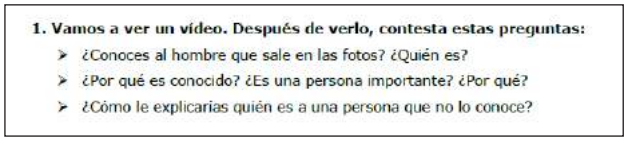
Otro aspecto que considerar es que también pueden asistir a estos talleres personas hispanohablantes que participan en otras actividades (como en talleres de búsqueda de empleo, clases para la obtención de la titulación mínima obligatoria en España, etc.). Por ello, no podemos centrarnos exclusivamente en trabajar los contenidos transversales desde la clase de español puesto que, en ese caso, para estas personas la formación no tendría ningún sentido.

Teniendo en cuenta este contexto educativo, debemos plantearnos cuál es la mejor manera de abordar los talleres sobre contenidos transversales. Por un lado, debemos buscar la forma de motivar a los estudiantes para que participen en estas formaciones y no las vean como una pérdida de tiempo. Por otra parte, debemos asegurarnos de que se produzca un aprendizaje significativo para todos y cada uno de los asistentes al taller.

3. Un ejemplo: *Unidad didáctica sobre la figura de Nelson Mandela y la lucha contra la discriminación*

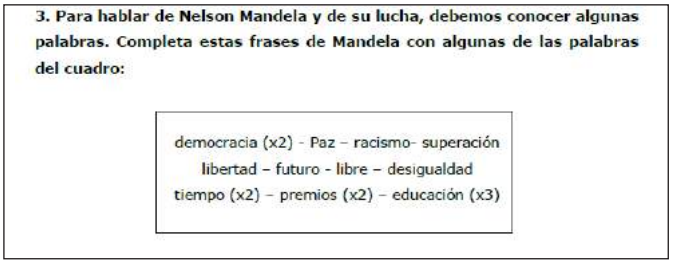
Entre los diferentes proyectos que llevamos a cabo en Accem, está el programa de *Asistencia a víctimas de discriminación por origen racial o étnico*[3]. Una de las acciones realizadas en el marco de este proyecto consiste en la planificación, diseño y desarrollo de talleres con potenciales víctimas de discriminación. En este sentido, a principios de 2014 organizamos una serie de talleres en las clases de español de Accem Asturias con el objetivo de fomentar la reflexión y el debate sobre la discriminación por origen racial o étnico entre los alumnos participantes. Para ello, diseñamos una unidad didáctica (*Unidad didáctica sobre la figura de Nelson Mandela y la lucha contra la discriminación*) de dos sesiones de duración.

Algunas de las actividades de esta unidad didáctica tenían como objetivo presentar la figura de Nelson Mandela, conocer los conocimientos que los estudiantes tenían sobre él y hacer una puesta en común. Por ejemplo, proyectamos un vídeo[4] con diferentes imágenes de Nelson Mandela y planteamos las siguientes preguntas sobre él:

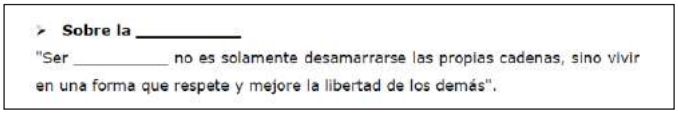

1. Vamos a ver un vídeo. Después de verlo, contesta estas preguntas:

- ¿Conoces al hombre que sale en las fotos? ¿Quién es?
- ¿Por qué es conocido? ¿Es una persona importante? ¿Por qué?
- ¿Cómo le explicarías quién es a una persona que no lo conoce?

También trabajamos el vocabulario relacionado con la lucha contra la discriminación utilizando frases conocidas del propio Nelson Mandela:


3. Para hablar de Nelson Mandela y de su lucha, debemos conocer algunas palabras. Completa estas frases de Mandela con algunas de las palabras del cuadro:

democracia (x2) - Paz – racismo- superación
libertad – futuro - libre – desigualdad
tiempo (x2) – premios (x2) – educación (x3)


- **Sobre la _____**

"Ser _____ no es solamente desamarrarse las propias cadenas, sino vivir en una forma que respete y mejore la libertad de los demás".

3. http://www.accem.es/es/asistencia-a-victimas-de-discriminacion-por-origen-racial-o-etnico-p383
4. *Homenaje al gran Nelson Mandela, (1918-2013)* http://www.youtube.com/watch?v=Z2woTZz0k6Q

- **Sobre el _____**

"Detesto el _____, porque lo veo como algo barbárico, ya venga de un hombre negro o un hombre blanco".

También fomentamos el debate por medio de un cuestionario. El objetivo de la actividad no era tanto responder a las cuestiones propuestas en el cuestionario sino proporcionar ejemplos de situaciones en las que es posible pensar que hay discriminación y, a partir de ellas, opinar y conversar con los compañeros al respecto.

5. ¿Es discriminación? Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas y explica por qué.

Hay discriminación cuando...	**Verdadero**	**Falso**
... la policía te para por la calle y te pide tus papeles o documentación sin que hayas hecho nada.		
... alguien no se hace amigo tuyo.		
... no te alquilan una vivienda por tu origen racial o étnico.		
... otras personas te miran mal o raro, se apartan.		
... no te contratan para un trabajo para el que había muchos otros candidatos.		
... tienes más dificultades que otras personas para realizar trámites.		
... no te contratan por tu origen racial o étnico.		
... te insultan, te llaman "negro", "chinito", "gitano", "sudaca", etc.		
... te tratan mal o diferente en un espacio público (bar, tienda, transporte, discoteca, etc.).		

En otros casos, se trabajaron contenidos lingüísticos como los contrarios o la expresión de gustos y preferencias:

7. En el cartel hemos leído las palabras *amor* y *odio*, que son contrarias. ¿Sabrías decir el contrario de estas otras palabras?

amor	*odio*
enseñar	
bueno	
amigo	
igualdad	
seguridad	
tolerancia	
posible	
probable	
legal	

correcto	
justo	
responsable	
lógico	
respetuoso	
solidario	
agradable	
necesario	
educado	
inocente	

8. Completa la siguiente tabla con algunos de tus gustos y preferencias. Recuerda cómo utilizamos los verbos *gustar* y *encantar*:

- ***Me gusta / No me gusta / Me encanta*** **+ sustantivo singular:**
  Me gusta la música.
- ***Me gusta / No me gusta / Me encanta*** **+ verbo en infinitivo:**
  Me encanta salir con mis amigos.
- ***Me gustan / No me gustan / Me encantan*** **+ sustantivo plural:**
  No me gustan las mentiras.

Amo	Me encanta	Me gusta	Prefiero	No me gusta	Detesto	Odio

Como se puede comprobar, todas estas actividades están destinadas a fomentar la participación activa de los estudiantes en el taller y a trabajar algunas cuestiones lingüísticas (construcciones gramaticales o léxico) necesarias para la comunicación en este contexto.

4. Qué contenidos transversales trabajamos y cómo lo hacemos

Los contenidos transversales que forman parte de los talleres que desarrollamos presentan una temática muy diversa: género, medioambiente, conocimiento y uso de las TIC, conocimiento del entorno, organización política y territorial de España y del Principado de Asturias, cultura española y asturiana, etc. Otros temas que también se trabajan como contenidos transversales están relacionados con cuestiones de legislación, sanidad, vivienda, educación, recursos comunitarios, participación comunitaria, empleo, sensibilización intercultural, etc.

En cuanto al diseño de los talleres, normalmente se sigue la siguiente estructura:

1. Presentación del tema a tratar y activación de conocimientos previos por parte del alumnado.
2. Explicación del vocabulario y/o gramática necesarios para hablar del tema.
3. Conclusiones y (auto)evaluación.

Asimismo, es importante reflexionar sobre algunos aspectos a la hora de poner en práctica los materiales que hemos preparado. Debemos comprobar siempre que todos los participantes entienden los conceptos clave y siguen el desarrollo del taller.

También debemos fomentar la participación activa de todos los asistentes y la colaboración entre compañeros. Conseguiremos esto si preguntamos directamente a las personas que sabemos que no participarán por iniciativa propia y si pedimos ayuda a otros estudiantes para aclarar dudas o explicar ideas que algunos no han entendido.

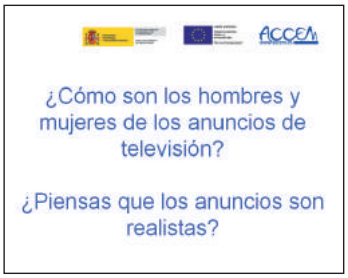
Además, es imprescindible reservar un tiempo para la reflexión al final del taller. Si nuestros estudiantes no reflexionan sobre lo que les ha aportado el taller, nuestros objetivos no se cumplirán. No es necesario que esta reflexión sea formal, pero sí se puede comentar de forma oral preguntando qué cosas nuevas han aprendido con el taller. En este momento es importante hacer especial hincapié en el aprendizaje extraído de las opiniones del resto de compañeros ya que así ponemos en valor su participación activa y aumentamos su motivación para próximas formaciones.

5. Algunos ejemplos de actividades concretas

En esta parte final del taller, comentamos algunas de las actividades de talleres transversales que hemos impartido en Accem Oviedo a lo largo de 2014. Son ejemplos de distintos tipos de contenido, en concreto son talleres que trabajan contenidos de género, medioambiente, uso de las TIC y cultura asturiana.

5.1. Taller de género: *Género y publicidad*

En este caso, una de las actividades consistía en reflexionar sobre la imagen que se da de hombres y mujeres en los medios de comunicación. Para ello, debatimos sobre la presencia de hombres y mujeres en los anuncios de televisión:



Después de esta reflexión, se proyectaban una serie de anuncios publicitarios para comprobar si las ideas de los estudiantes se correspondían con la realidad y para seguir debatiendo sobre el tema. Por ejemplo, utilizamos un anuncio de lavadoras[5] en el que primero analizábamos una imagen y luego, tras ver el vídeo, comentábamos las impresiones de los estudiantes.

5. *spot Siemens - Comando Lavadora:* https://www.youtube.com/watch?v=F_9abjYcOIU

5.2. Taller de medioambiente: ¿Cuidamos el medioambiente?

Este taller tenía como objetivo reflexionar sobre nuestras acciones diarias y su repercusión en el medioambiente. Al principio del taller, proyectamos una serie de imágenes extraídas del corto de animación *Man*[6] y las describimos:

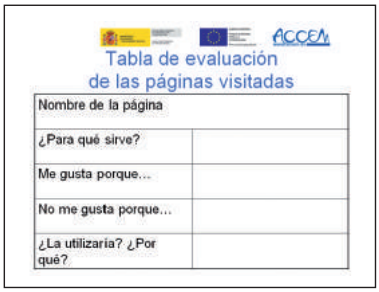
Otra actividad consistía en reflexionar sobre nuestras propias acciones:

5.3. Taller sobre TIC: *Recursos en Internet para aprender español*

En este caso, se presentaron a los estudiantes una serie de recursos en línea que podían resultar de utilidad para que ellos mejoraran su español de forma autónoma. En la primera parte del taller, presentamos diferentes páginas web de consulta o con ejercicios para aprender y practicar español:

6. *MAN*: https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalClU

Después, los alumnos trabajaron en ordenadores de forma autónoma conociendo algunas de las páginas recomendadas por la profesora y reflexionando sobre la utilidad de cada una de las mismas:



5.4. Taller sobre cultura asturiana: *8 de septiembre – Día de Asturias*

Con motivo de la celebración del Día de Asturias el 8 de septiembre, organizamos un taller sobre cultura asturiana. Partimos de los conocimientos previos de los estudiantes preguntándoles qué conocían ellos de Asturias. Para facilitar el debate, proyectamos una nube de palabras que podía darles ideas para empezar:

Después, hablamos con los estudiantes de diferentes aspectos de la cultura asturiana (gastronomía, folclore, lengua asturiana, etc.) acompañándonos de imágenes y vídeos.

5.5. Participación en la V edición de la Fiesta *Ventanielles, el barrio que quiero*[7]

Otra actividad relacionada con contenidos transversales fue la participación en una fiesta del barrio ovetense de Ventanielles organizada conjuntamente con otras entidades que trabajan en la zona. Accem llevó varias actividades a la fiesta y, en alguna de ellas, los estudiantes de clase de español tuvieron un papel protagonista: un tándem de lenguas (donde los asistentes a la fiesta aprendieron un poco de wolof, bambara, swajili, árabe, rumano o chino), creación de marcapáginas con tu nombre en árabe y degustación de té árabe.

6. Conclusiones.

En todo momento debemos tener en cuenta el perfil del alumnado y sus expectativas a la hora de diseñar e impartir cualquier actividad, y especialmente los talleres sobre contenidos transversales.

Además, es importante fomentar el debate en estas formaciones, motivar a los estudiantes para que participen activamente y hacer que reflexionen sobre su propio aprendizaje.

Tras todas estas consideraciones, el ejemplo de actividad ideal sería la que combina el trabajo que se hace en el aula con la sensibilización intercultural y la participación comunitaria, como en el caso de la participación en una fiesta del barrio donde se pongan en práctica los contenidos de clase de español y de los talleres transversales.

Referencias Bibliográficas

VILLALBA, F. Y HERNÁNDEZ, M.: "*Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación*". <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm> [Consulta: 15/09/2014].

PÉREZ SÁIZ, M.: "Conceptualización gramatical, transversalidad y producción espontánea de textos", *Actas del XVIII Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes, págs. 11-28* <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-aterialesdidacticos/publicaciones/seminario/XVIIISeminario-2011.pdf> [Consulta: 15/09/2014]

7. *Conexión Asturias – Fiesta Ventanielles:* https://www.youtube.com/watch?v=w5ak7hoxAb0

Cómo darle la vuelta al aula: flipped classroom, una metodología para la interacción, la colaboración, el compromiso y la motivación en la clase de ELE

Ana Martínez Lara
Universidad Politécnica de Madrid

Alicia Hernando Velasco
Escuela Tandem Internacional

1. Introducción

Desde hace unos años, el concepto de *Flipped Classroom,* o su traducción al español como "clase al revés" o "clase inversa", ha ido ganando popularidad y crédito entre los docentes. La esencia de este modelo instructivo es la asunción del aula como el lugar en el que se trabaja (estudiantes con estudiantes, estudiantes y docentes) para solucionar los problemas y dificultades, fijar conceptos y, sobre todo, comprometer a los estudiantes con su propio aprendizaje. La diferencia con la clase tradicional es evidente. La clase tradicional está centrada en el profesor, el encargado de 1) elegir el contenido de la asignatura correspondiente, 2) dirigir el aprendizaje, y 3) establecer los criterios de actuación de los estudiantes. En este sentido, el alcance de *Flipped Classroom* es mayor y es capaz de producir un impacto mayor en nuestros estudiantes. Las características esenciales tienen que ver con una concepción diferente tanto del aprendizaje como del papel que los estudiantes van a adoptar en el aula. De esta manera se mantiene que:

- El aprendizaje tiene lugar en cualquier lugar y en cualquier momento y se lleva a cabo a partir de las experiencias de los estudiantes, de la conversación con compañeros y docentes.

- El aprendizaje es impredecible, tiene más que ver con la reflexión e indagación de los estudiantes que con el carácter cerrado y prescriptivo de cualquier programa o currículo.

- El contenido teórico se lleva a cabo fuera del aula, y el tiempo que se pasa en ella se utiliza para trabajar, experimentar, debatir, etc.

- Los estudiantes pueden trabajar regulando sus tiempos y sus ritmos, aprovechando sus habilidades y estilos de aprendizaje (que de hecho no suelen coincidir en una misma aula). En definitiva, el aprendizaje está personalizado.

Si bien este modelo no supone una auténtica novedad en el ámbito docente de lenguas extranjeras, lo que sí es cierto es que surge en un momento en el que la tecnología tiene un papel preponderante. Nos permite replantearnos nuestros papeles (profesores

y estudiantes) en el aula, una mejora, una innovación respecto al modelo de aula más tradicional. La tecnología es un elemento fundamental, ya que permite que el docente organice (y no dirija) las experiencias relacionadas con el aprendizaje, motivando, animando y valorando el trabajo de los estudiantes. Al estudiante le bastará cualquier dispositivo con conexión a internet para acceder a los contenidos creados o adaptados por el profesor. Hay que decir que si bien se suele relacionar *Flipped Classroom* con la enseñanza a través de vídeos o presentaciones, esta es una caracterización incompleta que obvia los presupuestos metodológicos y procedimentales en los que se basa. Las herramientas, aplicaciones, la tecnología que utilicemos, no son más que el medio que nos permitirá distribuir el contenido y facilitar, como hemos dicho antes, la participación y la experimentación.

2. Consideraciones previas: cuestionario de compromiso

El prestigioso profesor Mitra, conocido por la acuñación del término "aprendizaje mínimamente invasivo" y la experiencia "The Hole in the Wall" (Mitra, 2012), ha repetido en diversas entrevistas una frase del célebre escritor Arthur C. Clarke: "Si un profesor puede ser sustituido por tecnología, debería serlo". Aunque muy matizada, podríamos estar de acuerdo con ella: la tecnología supone solo un medio para un aprendizaje más eficaz, y el profesor debe usarla para ampliar y mejorar la experiencia pedagógica. En el caso que nos ocupa, la tecnología nos ayudará y nos facilitará la comunicación con nuestros estudiantes. Hemos visto que en muchas ocasiones vemos asociado el término *Flipped Classroom* con el uso de vídeos en la enseñanza, pero esta metodología va más allá del uso de determinada tecnología, supone repensar y darle la vuelta al modelo pedagógico tradicional, donde el profesor es el centro de la clase y dispensa los contenidos que los estudiantes sumisamente tragan y digieren (cuando pueden). Se trata de ceder el protagonismo a nuestros estudiantes, convertirnos en guías y facilitadores de su aprendizaje y transformar las aulas en espacios de aprendizaje colaborativo. Muchos pensarán que este modelo no está lejos de lo que ya se viene haciendo desde hace algún tiempo en las clases de idiomas, y no les falta razón: los profesores de lenguas siempre hemos dado mucho valor e importancia a ciertos tipos de aprendizaje que se llevan a cabo con este modelo: colaborativo, activo, entre iguales... La *Flipped Classroom* ha puesto nombre a muchas de las prácticas docentes del profesor de ELE y ha aportado unas herramientas tecnológicas de gran valor.

Si somos profesores y estamos pensando en aplicar esta metodología, no cabe duda de que estamos dispuestos a salir de nuestra zona de confort, pero es indispensable preguntar a nuestros estudiantes si ellos también están dispuestos a llegar a la zona mágica (cuando sales de la zona de confort hay que atravesar una zona de pánico para llegar finalmente a la "zona mágica", que es donde el aprendizaje sucede de verdad). La puesta en marcha de este método de trabajo supone un compromiso por parte de los estudiantes que deben aceptar a través de un cuestionario que se les proporcionará al inicio de curso.

Este podría ser un modelo de cuestionario inicial:

1. ¿Te gusta trabajar en grupo en clase? ☐ Sí ☐ No ☐ Me da igual	4. Estoy dispuesto a dedicar todos los días 30 minutos fuera de la clase a estudiar teoría a través de textos, vídeos, presentaciones, etc. ☐ Sí ☐ No ☐ No lo sé
2. ¿Te gustan las clases de idiomas donde los estudiantes hablan más que el profesor? ☐ Sí ☐ No ☐ Me da igual	5. Estoy dispuesto a participar de forma activa en clase y a trabajar en grupo con mis compañeros ☐ Sí ☐ No ☐ No lo sé
3. ¿Te gustaría estudiar la teoría en casa para dedicar el tiempo de clase a practicar la lengua? ☐ Sí ☐ No ☐ Me da igual	6. ¿Puedes llevar tu ordenador portátil a clase para trabajar con él? ☐ Sí ☐ No ☐ No estoy seguro

3. Uso de tecnología en *Flipped Classroom*

Hemos señalado antes el papel que juega la tecnología en el contexto del modelo *Flipped Classroom*. Asimismo, la idea, compartida por otros enfoques (*active learning, student based learning, problem based learning, case learning,* etc.), de que el aprendizaje pasa por la experiencia, fundamentalmente a través de la manipulación física y cognitiva. En este sentido, investigadores como Prensky han señalado la necesidad de proporcionar a los estudiantes distintos papeles con los que interactuar en el aula, entre ellos el de investigador y usuario y experto de tecnología. Pasamos a explicar a continuación el funcionamiento del modelo, tomando en consideración las herramientas y aplicaciones empleadas (o susceptibles de ser utilizadas) en cada uno de los pasos.

En primer lugar, necesitamos experiencias concretas, una chispa, que llame la atención y estimule el interés de los estudiantes por indagar, ir un poco más allá. Una vez seleccionado el tema o contenido que queremos trabajar en línea, los estudiantes tienen que investigar sobre el tema, a través de lecturas (documentos que se comparten a través de Google Drive, por ejemplo), vídeo tutoriales creados por el profesor (a través de Camtasia, Jing, Sangit, Screener, ShowMe, Movenote, etc.), vídeos creados, adaptados y editados para ayudar de manera específica con el contenido más abstracto o problemático (Edpuzzle, Educanon, etc.), conversaciones o sesiones en el chat para verificar su progreso e ir resolviendo dudas (Gmail, Facebook, Google Docs, Moodle, etc.), y por supuesto *podcast*, páginas web, música, etc. Esta primera etapa la llevan a cabo los estudiantes en sus casas y el profesor es el encargado de seleccionar los temas y las herramientas tecnológicas más adecuadas.

En una segunda etapa podemos hacer uso de herramientas como blogs (Blogger, Wordpress, Tumblr, etc.), grabación de audios (Soundcloud, Audioboom, Spreaker, etc.), vídeos (Youtube, Wevideo, Magisto, etc.), redes sociales (una página o un grupo de Facebook; compartir contenido concreto en Twitter e Instagram categorizado a través de hashtags o etiquetas, etc.). Se diferencia de las anteriores en que por primera vez durante el proceso los estudiantes, como usuarios y expertos en tecnología que son, se encargan de crear y distribuir lo que saben sobre el tema que han investigado.

La última etapa supone que los estudiantes van a ser capaces de crear contenido que trascenderá sus reflexiones personales sobre el tema o contenido concreto sobre el que hayan estado trabajando, de manera que pueda ser utilizado por otros (sus propios vídeo tutoriales, presentaciones, informes, gráficos, mural, artículo, etc.).

Estas dos últimas fases del uso de la tecnología corresponden al uso que de ella se hace en el tiempo de aula a través de trabajos y proyectos colaborativos.

Hemos elegido herramientas que comparten tres características: 1) están en línea y a disposición de cualquiera que quiera utilizarlas; 2) son gratuitas (aunque algunas de ellas tienen una opción de pago, como Camtasia o Wevideo); y 3) facilitan y promueven el trabajo dentro pero sobre todo fuera del aula, en línea y colaborativo.

4. El aula: espacio para la colaboración y el desarrollo de diferentes tipos de aprendizaje

Llegados a este punto los estudiantes ya han firmado su contrato de aprendizaje por el que se comprometen a estudiar la teoría en casa, y nosotros, profesores, ya hemos preparado esa teoría por medio de vídeos, presentaciones u otros medios que hemos visto anteriormente. Ahora nos toca planificar con sumo cuidado el tiempo de aula y plantearnos, siguiendo a Alonso la siguiente cuestión: "¿me necesitan mis estudiantes para esta actividad o podría estar haciendo algo totalmente diferente, porque esto lo podrían hacer sin mí?" (Alonso 2012: 38). Creemos que los profesores, en el aula, somos absolutamente imprescindibles para organizar situaciones de aprendizaje que promuevan la colaboración, la interacción, la participación activa, etc., para todo lo demás somos absolutamente prescindibles, ya que lo pueden hacer los estudiantes de otras maneras: pueden estudiar teoría, como hemos visto, a través de presentaciones multimedia, las traducciones las pueden hacer los diccionarios, la corrección de deberes se puede hacer entre compañeros... En definitiva, con la aplicación de la metodología *Flipped Classroom* podemos convertir el aula en un espacio de aprendizaje activo, colaborativo, abierto y centrado absolutamente en las necesidades del estudiante.

¿Cómo se desarrollaría, entonces, una clase "al revés"?

Los estudiantes ya han estudiado la teoría en casa y llegan al aula, donde el profesor ha preparado cuidadosamente las actividades que se van a realizar y el tipo de agrupación que se necesita para cada una de ellas. Este último, en su nuevo papel de facilitador y guía del aprendizaje (o quizás no tan nuevo) debe estar bien formado, no

solo en aspectos lingüísticos y didácticos, sino también en otras disciplinas afines como las dinámicas de grupo, la gestión de la energía en el aula y la creación de situaciones de aprendizaje y actividades que promuevan un aprendizaje colaborativo.

Las dinámicas para crear grupos son variadas, según el objetivo que tengamos o el momento del curso en el que nos encontremos. Si queremos, por ejemplo, crear grupos aleatorios podemos dar un objeto de diferente color a cada una de las personas y luego deben agruparse por ese color (pueden ser caramelos, pegatinas de colores, etc.), se pueden agrupar según el número de pie que calzan, el mes de su cumpleaños o cualquier otra información personal que obligue, al mismo tiempo, a comunicarse entre ellos, o se puede dar a cada estudiante una parte de un todo para que encuentre a sus compañeros (podemos dividir una fotografía, un cuadro, letras de una palabra, palabras de una cita, versos de un poema, etc.). Pero si lo que necesitamos son grupos de trabajo heterogéneos en cuanto las aptitudes de los estudiantes, los estilos de aprendizaje o la nacionalidad, entonces es el profesor el que puede encargarse de formar los grupos.

Hadfield (1992) divide las dinámicas de grupo según el momento del curso en que se realizan:

1. Formación del grupo: actividades para romper el hielo, para conocerse unos a otros y para establecer un buen clima en clase.

2. Para mantener los grupos (dinámicas para trabajar la intercultura, para profundizar en el conocimiento personal, para descubrir otros puntos de vista...)

3. Para finalizar los grupos: son dinámicas que permiten reflexionar sobre el sentido del grupo, definir sus futuros objetivos de aprendizaje una vez que el grupo se haya disuelto.

Podemos encontrar un gran número de ellas en la bibliografía de esta autora. Asimismo, en la bibliografía que pone fin a este artículo podemos seleccionar un gran número de dinámicas que podremos utilizar según las necesidades de nuestras clases: Arnold y Andrés (2012) nos muestran un gran número de dinámicas para aumentar la autoestima y desarrollar el componente afectivo en una clase.

Barkley (2007), además de una interesantísima exposición sobre el aprendizaje colaborativo, nos aporta una serie de dinámicas para desarrollar el aprendizaje colaborativo, pilar fundamental de la *Flipped Classroom*. Johnson, al que podemos considerar uno de los padres del aprendizaje colaborativo, explicaba, en los años 90 del siglo pasado cómo llevar a cabo el aprendizaje colaborativo: "La idea es sencilla. Los integrantes de la clase forman grupos pequeños después de la explicación del docente.

Luego trabajan en la tarea encomendada hasta que todos los miembros del grupo la han comprendido y terminado cabalmente" (Johnson *et ál*. 1999:4). ¿En qué se diferencia este modo de trabajar de la *Flipped Classroom*? Pues simplemente en que ahora contamos con herramientas tecnológicas que nos permiten preparar esa teoría para

que el estudiante la revise y la estudie en casa, pudiendo dedicar el tiempo de clase íntegramente a la práctica a través de actividades de aprendizaje colaborativo.

Los dos elementos fundamentales a la hora de estructurar el aprendizaje colaborativo son (Barkley, 2007):

1. Diseñar una tarea de aprendizaje adecuada (tareas relevantes, ajustadas a las competencias y habilidades de los estudiantes, que promuevan la interdependencia y la responsabilidad individual).

2. Estructurar procedimientos para la participación activa del estudiante.

Asimismo, el profesor debe cambiar el método de trabajo tradicional (clase magistral) por el de la coasociación (Prensky 2012), que consiste, fundamentalmente, en proporcionar a los alumnos preguntas para responder y sugerencias de herramientas para usar. Los estudiantes, por su parte, abandonan el papel pasivo para dedicarse a formular hipótesis, realizar búsquedas y, en definitiva, encontrar respuestas que plasmarán en diferentes creaciones (usando o no la tecnología) que el profesor evaluará.

El tipo de agrupación que necesitemos en cada momento va a depender del tipo de actividad que hayamos preparado. La mayor parte de las veces prepararemos actividades que fomenten el aprendizaje colaborativo, que no significa dividir a los estudiantes en grupo, para que una actividad sea verdaderamente colaborativa tiene que tener los siguientes elementos (Johnson 1999):

- Interdependencia positiva: el éxito individual está vinculado al éxito grupal.

- Interacción promotora: ayuda y apoyo mutuo.

- Responsabilidad individual y grupal.

- Desarrollo de competencias de trabajo en equipo.

- Valoración del grupo: los estudiantes deben aprender a evaluar la productividad del grupo.

Con las actividades de aprendizaje colaborativo lograremos un grupo más cohesionado, un grupo en el que la energía fluye. El estado de flujo es el estado mental operativo en el cual una persona está completamente inmersa en la actividad que ejecuta. Se caracteriza por un sentimiento de enfocar la energía, de total implicación con la tarea, y de éxito en la realización de la actividad (Csikszentmihalyi 1975). Para conseguir este estado de flujo, además de actividades que promuevan el interés de los estudiantes, el profesor puede hacer otras cosas como establecer consignas para marcar la finalización de tareas (cuando estamos trabajando en grupos y queremos lograr silencio el profesor puede levantar una mano y los estudiantes, a medida que ven al profesor, levantan sus manos y se callan) intercalar anécdotas sucedidas en otros cursos relacionadas con el

tema del que se está hablando, usar una gran variedad de juegos, propiciar el movimiento por la clase, mostrar las propias debilidades, introducir elementos disruptivos... Es verdad que muchos de nosotros trabajamos en entornos donde es difícil el trabajo cooperativo y el movimiento (las aulas con asientos atornillados al suelo son mucho más frecuentes en las universidades españolas de lo que desearíamos), es verdad que muchas veces nuestras clases se desarrollan en aulas que distan mucho de ser cálidas y acogedoras. Esta descripción que hace Maria Acaso en su libro *rEDUvolution. la revolución en la educación* refleja muy bien la realidad de muchas aulas (en los entornos formales de aprendizaje):

> [...] en cualquier edificio oficial [...] se entienden como necesarios una arquitectura y un diseño innovadores, mientras que en las escuelas, las universidades o cualquier otro lugar dedicado al aprendizaje el único objetivo es la funcionalidad y la durabilidad. Visualizo en este momento las paredes forradas de azulejos, las sillas lacadas de un verde sucio, la luz blanca de unos fluorescentes que nunca pondríamos en nuestra casa, y me resulta evidente que esto tiene que cambiar. Tenemos que hacer la rEDUvolution para que a los estudiantes de cualquier tipo y condición *les apetezca* estar en los recintos destinados a que la educación suceda [...]

Pero también es verdad que casi siempre podemos hacer alguna cosa para "habitar el aula": pegar pósters en las paredes, llevar alguna planta, hacer un mural entre todos que refleje nuestra personalidad como grupo, etc., porque está demostrado: el aprendizaje sucede cuando nos sentimos motivados por lo que estamos haciendo (la tarea), relajados y cómodos con los que nos rodea.

5. Conclusiones

Con nuestras experiencias en el aula de ELE hemos constatado que la aplicación del modelo de *Flipped Classroom* supone una mejora en el aprendizaje de lenguas, no porque simplemente se invierta el orden de la clase tradicional, sino porque se lleva a cabo una experiencia pedagógica en la que el profesor usa la tecnología para diseñar actividades y proyectos significativos que promueven diferentes tipos de aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula: activo, colaborativo, autónomo, centrado en el estudiante, entre pares.

En este modelo, el profesor tiene que ceder el protagonismo al estudiante, pero al mismo tiempo estar muy presente para estructurar adecuadamente las tareas y las actividades. En los cursos de ELE en los que hemos aplicado el modelo *Flipped Classroom* hemos seguido los siguientes pasos:

1. Diseño de un cuestionario de compromiso o contrato de aprendizaje.

2. Elaboración de vídeos, presentaciones, etc. sobre el tema que los estudiantes preparan en sus casas a través de diferentes herramientas tecnológicas.

3. Preparación del tiempo de aula: formación de grupos de trabajo, comprobación de que la teoría se ha asimilado correctamente, desarrollo de actividades y proyectos colaborativas con o sin tecnología.

Por lo tanto, los profesores necesitamos desarrollar nuevas habilidades, tenemos que estar bien formados, tanto en el uso de la tecnología como en dinámicas de grupo, gestión del contenido, etc. Pero, sobre todo, tenemos que darle la vuelta a nuestra manera de enseñar, dejar de dar clases magistrales que solamente aportan respuestas y, citando nuevamente a Prensky (2011), dedicarnos a hacer las preguntas adecuadas, a orientar y guiar, a proporcionar contexto, a garantizar el rigor en nuestras clases y, en definitiva, asegurar unos resultados de calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

ACASO, M. (2013): *rEDUvolution. la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós Contextos.

ALONSO, E. (2012): *Soy profesor/a. Aprender a enseñar,* Madrid: Edelsa.

ARNOLD, J. y ANDRÉS, V. (2012): *Seeds of Confidence*. Rum, Helbling Languages.

BARKLEY, E., CROSS, P. y HOWELL, M. (2007): *Técnicas de aprendizaje colaborativo,* Madrid: Ediciones Morata.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper & Row.

GERSTEIN, J (2013). *The Flipped Classroom: The Full Picture*, Amazon <http://www.amazon.es/The-Flipped-Classroom-Picture-English-ebook/dp/B008ENPEP6> [consulta: 31/10/2014].

HADFIELD, J. (1992): *Classroom Dynamics*, Oxford: Oxford University Press.

JOHNSON, D., JOHNSON, R., y HOLUBEC, E. (1999): *Los nuevos círculos del aprendizaje*, Buenos Aires: Aique.

MITRA, S. (2012): *Beyond the Hole in the Wall,* New York: Ted Books.

PRENSKY, M. (2011): *Enseñar a nativos digitales*, Madrid: Ediciones SM.

La metáfora como elemento didáctico para la explicación de conceptos gramaticales complejos. Un ejemplo: las oraciones subordinadas

María Dolores Iriarte Vañó
Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca

1. Punto de partida

El estudio del subjuntivo en frases compuestas implica un esfuerzo largo y difícil para nuestros estudiantes que comprende tres pasos: primero identificar las frases en las que es posible su uso, conocer en una segunda instancia las reglas para decidir si se necesita usar el indicativo o el subjuntivo en el verbo subordinado y por último, y no menos importante, si hay que usar el subjuntivo, elegir entre uno de los cuatro tiempos.

Al tratarse de tres pasos: identificar, aplicar las reglas y elegir el tiempo adecuado, los estudiantes obvian o ignoran muchas veces esta última decisión sin saber que es crucial para la corrección y la intención comunicativa de la frase que están usando. A veces conocen las reglas de relaciones temporales, pero las aprenden en listas muy complicadas de recordar y que hace muy difícil una elección rápida.

No sólo se trata de un problema para los estudiantes, también lo es para los profesores, ya que en este caso no tratamos con funciones comunicativas, sino con reglas gramaticales explícitas relacionadas con la lógica temporal que plantean problemas de tres tipos:

a) La presentación de las reglas, de manera que sean lo más claras y menos abstractas posibles.

b) Operatividad de las mismas que implica la validez o no en su aplicación a la mayor cantidad de casos posibles.

c) Comprensión y asimilación de estas reglas por parte de los estudiantes.

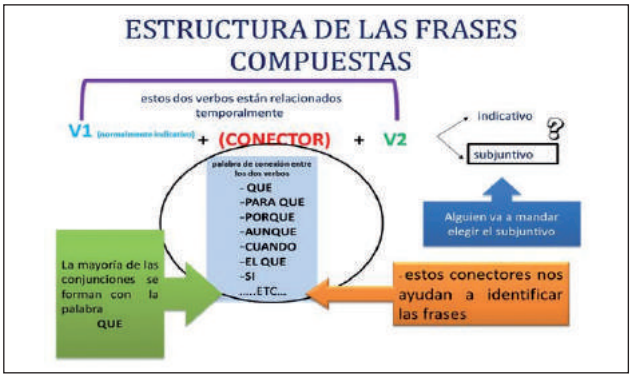
Si queremos clarificar y simplificar las reglas de manera que sean comprensibles, operativas y rápidas, debemos reflexionar sobre la presentación de las mismas. Para ello usaremos la metáfora como elemento didáctico de primer orden a la hora de mostrar información gramatical compleja con la intención de que se despierte la capacidad imaginativa de los estudiantes para una comprensión global del problema. La cuestión no es reducir las reglas, ni inventar otras, este no es el caso, sino trasladar el foco de atención desde los casos particulares en forma de lista de posibilidades, a una visión global usando las imágenes y su distribución en el espacio. Está comprobado que la utilización de imágenes es muy efectiva en cualquier tipo de actividad en clase.

Las metáforas que proponemos están directamente relacionadas con temas culturales: la baraja española. La motivación de los estudiantes aumenta de inmediato, no sólo por el aspecto lúdico que conlleva, sino también porque responde a una metáfora del poder que cualquier estudiante de cualquier cultura puede conocer. En definitiva: cuanto más difícil y compleja es la explicación gramatical, más simple y visual debe ser la metáfora: imaginar para comprender.

2. ¿El subjuntivo? ¿Quién es ese señor?

Nuestro taller no va encaminado a saber reconocer las frases que necesitan subjuntivo o no, sino a la elección del tiempo adecuado cuando el subjuntivo es obligado en el verbo subordinado de la frase. Sin embargo, tendremos que preguntarnos por la estructura básica de las frases que lo necesitan para comprender por qué debemos tener en cuenta la relación temporal que existe entre el verbo principal y el verbo subordinado[1].

Desde nuestro punto de vista lo primero que debemos hacer es desmentir la idea de que el subjuntivo tiene un significado, un uso general para lo que no se conoce o lo que se duda. Estas explicaciones aparecen en algunos manuales y confunden más que clarifican. A nuestro juicio el subjuntivo sólo son cuatro tiempos que se usan en unas determinadas frases. Sin embargo, aunque no encontramos un significado en el subjuntivo, sí podemos decir que existe algo común, algo que es muy frecuente y es su "gusto" por aparecer en frases compuestas: frases que tienen dos verbos o más. La mayoría de las frases que necesitan subjuntivo tienen dos verbos como mínimo.



3. ¿Quién manda elegir el subjuntivo? La metáfora del poder

Tomemos la baraja española dividida en cuatro familias, también llamadas palos: oros, copas, espadas y bastos. Es difícil asegurar el significado exacto de estos palos, pero según la tradición corresponden a los cuatro estamentos principales en los que se dividía la sociedad feudal:

- Los oros representan la monarquía o la burguesía.
- Las copas representan a la Iglesia.

1.Llamaremos al verbo principal: V1 y al verbo subordinado: V2 como abreviaturas.

- Las espadas representan a la nobleza.
- Los bastos representan al pueblo llano.

Cada uno de estos palos está numerado del 1 al 12. Las figuras corresponden a los números 10: la sota, 11: el caballo y 12: el rey, respectivamente.

Para nuestra comparación entre la baraja española y las oraciones subordinadas vamos a necesitar sólo algunas de las cartas, seis, de cualquiera de los palos:

- Las figuras: sota, caballo y rey.
- El cuatro.
- El dos.
- El as.

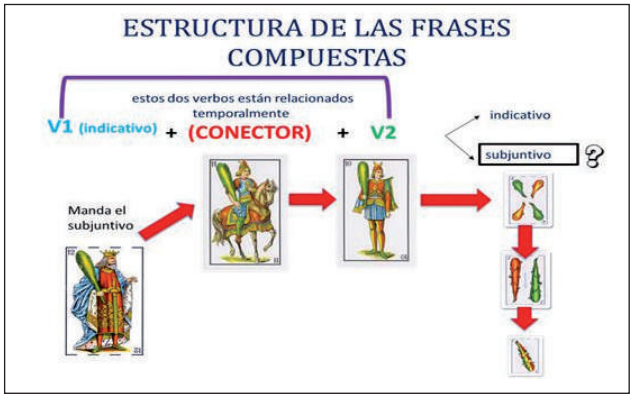
4. Explicamos la primera metáfora: el poder

Cada frase compuesta es un reino independiente mandado por un rey. Cada reino corresponde a un tipo básico de oración subordinada:

- Bastos: oraciones sustantivas.
- Copas: oraciones adjetivas.
- Oros: oraciones adverbiales.
- Espadas: oraciones simples con subjuntivo.

Los cuatro reyes desean conquistar el reino del subjuntivo, pero como son caprichosos y tienen sus propias reglas de poder, mandarán conquistarlo por una razón particular, por supuesto, diferente a la de sus reyes vecinos. El rey enviará al caballo como mensajero con un conector y unas reglas. Éste se pondrá en contacto con un soldado que es la sota. El soldado subjuntivo deberá elegir entre cuatro tiempos posibles: la carta número cuatro. De esos cuatro tiempos elegirá en una primera instancia entre dos tiempos: la carta número dos. A continuación deberá tomar la decisión definitiva de elegir sólo un tiempo de subjuntivo: el as.

A continuación mostramos el esquema:



Esta forma de mostrar las oraciones subordinadas que relaciona cada elemento de la estructura de las oraciones con una carta de la baraja hace que los estudiantes no olviden el último paso: la decisión de elegir un tiempo de subjuntivo. Cada frase subordinada se compone de seis cartas. No deben olvidar ninguna. Después de haber mostrado esta pequeña historia de la conquista del subjuntivo no olvidan ninguna.

Nos centraremos ahora en determinar los pasos de esta elección, desde la carta número cuatro, a la carta número dos y por último al as.

4.1. Comparación entre los valores temporales del indicativo y del subjuntivo

Esta elección del tiempo del V2 tiene mucho que ver los valores temporales de los tiempos del subjuntivo. Es muy importante mostrar a nuestros estudiantes que en indicativo tenemos nueve posibilidades para usar en toda la amplitud de la realidad del tiempo, mientras que en subjuntivo sólo tenemos cuatro posibilidades para la misma amplitud, de ahí que algunos tiempos de subjuntivo realicen varias funciones temporales. Los tiempos que cubren más posibilidades son el presente y el pretérito imperfecto de subjuntivo y en consecuencia serán los que más prevalencia de uso tengan. A continuación presentamos el esquema comparativo:

INDICATIVO: **1 PRESENTE**	SUBJUNTIVO: **1 PRESENTE**
Presente: canto.	**Presente:** cante. Igual que en indicativo para uso atemporal y habitual. • *Me encanta que seas tan feliz.* • *No es normal que siempre estés ten cansada.* **USO ESPECIAL:** Se usa el presente para el futuro desde ahora: *mañana, pasado mañana, dentro de tres meses...* • *No creo que pasado mañana haya clase.*

INDICATIVO: **2 FUTUROS**	SUBJUNTIVO: **2 FUTUROS QUE CASI NO SE USAN**
- **Futuro simple**: cantaré. - **Futuro compuesto**: habré cantado.	- **Futuro simple:** cantare. - **Futuro compuesto:** hubiere cantado.

INDICATIVO: **4 PASADOS**	SUBJUNTIVO: **3 PASADOS**
1. Pasado con hoy: - **Pretérito perfecto:** he cantado.	**Pretérito perfecto:** haya cantado. Se usa igual que el indicativo para pasado con hoy: *hace una hora, desde hace tres días...* • *No estoy seguro de que ya haya llegado.* **USO ESPECIAL:** Se usa para el pasado del futuro: *dos horas antes...* • *No creo que mañana antes de la una haya llegado.*

INDICATIVO: **4 PASADOS**	SUBJUNTIVO: **3 PASADOS**
2. Pasado sin hoy: - **Pretérito indefinido:** canté. - **Pretérito imperfecto:** cantaba.	**Pretérito imperfecto:** cantara. Se usa igual que el indicativo para pasado sin hoy: *anteayer, hace dos meses, el mes pasado...* • *Anteayer fue a verle para que le prestara su coche.* • *De pequeño siempre le encantaba que fuera a verla.* **USOS ESPECIALES:** 1. Futuro del pasado: *al día siguiente, dos años después...* • *Le pidió que le llamara al día siguiente.* 2. Presente o futuro desde ahora cuando va con el condicional simple: *ahora, dentro de dos meses, pasado mañana.* • *Me encantaría te quedaras conmigo ahora y que cenaras conmigo esta noche.*

INDICATIVO	SUBJUNTIVO
3. Pasado del pasado: - **Pretérito pluscuamperfecto:** había cantado.	**Pretérito pluscuamperfecto:** hubiera cantado. Se usa igual que el indicativo para pasado del pasado: *el día anterior, dos meses antes...* • *No le importó que dos días antes le hubiera cogido el coche.* **USO ESPECIAL:** se usa como pasado sin hoy imposible con el condicional compuesto: *ayer, hace tres meses...* • *No me habría importado que me hubiera llamado ayer.*

2 CONDICIONALES
- **Condicional simple**: cantaría. - **Condicional compuesto**: habría cantado.

4.2. Elección del tiempo de subjuntivo del verbo subordinado

Una vez determinados los valores temporales del subjuntivo e indicativo pasamos a relacionarlos en una oración compuesta. Para ello usaremos las reglas de la correlación de tiempos que podemos encontrar fácilmente en los manuales de cursos avanzados o superiores. Como ya hemos señalado al comienzo de este artículo, nuestro

trabajo no consiste en la creación de nuevas reglas, sino en la forma de mostrarlas a través de metáforas.

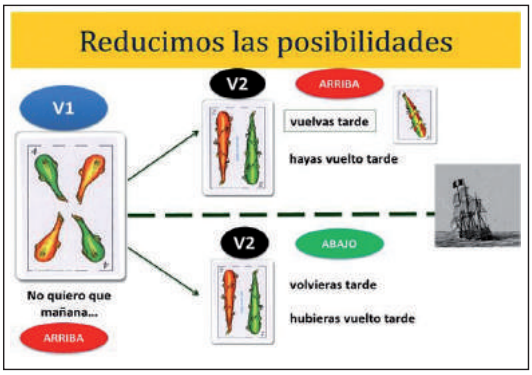
5. Explicamos la segunda metáfora: la línea de los piratas

La sota, el soldado subjuntivo se enfrenta ahora a la decisión de elegir entre los cuatro tiempos de subjuntivo. Estos tiempos se encuentran distribuidos espacialmente: arriba y abajo dependiendo del tiempo del V1.

- ARRIBA: el presente y el pretérito perfecto
- ABAJO: el imperfecto y el pluscuamperfecto

Hay una línea que separa esas dos posiciones, una línea guardada por piratas muy peligrosos, de manera que no se puede pasar la línea a riesgo de morir en el intento. De este modo la decisión se reduce a dos tiempos en vez de cuatro. La carta número dos de la baraja.

Este es el esquema que lo representa:



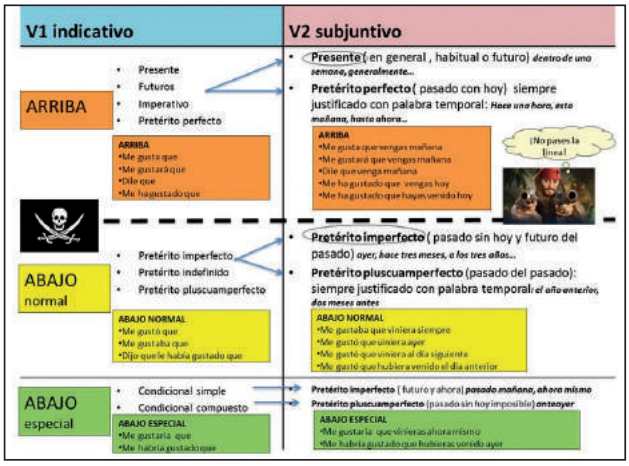
Nos queda sólo tomar la última decisión: elegir uno de los dos tiempos de arriba o abajo: el as de la baraja. Para ello tendremos en cuenta los marcadores temporales que acompañan al V2, teniendo en cuenta que si nos encontramos arriba, en un alto porcentaje se usará el presente tanto en su valor general como en el de futuro: *el año que viene, dentro de un mes...* mucho más que el pretérito perfecto que siempre tendrá que estar justificado con un marcador temporal de pasado con hoy: *desde hace tres meses, todavía no, desde el año pasado...*

Si nos encontramos abajo tenemos dos posibilidades:

- Abajo normal: significa que usamos el imperfecto y pluscuamperfecto en sus valores temporales normales. El imperfecto como pasado sin hoy: *el año pasado, hace tres meses...* que será el tiempo de uso más frecuente abajo y el pluscuamperfecto como pasado del pasado que siempre tendrá que estar justificado con un marcador temporal: *el año anterior, dos meses antes...*

- Abajo especial: significa que usamos el imperfecto y el pluscuamperfecto en contacto con los condicionales, usando el imperfecto como presente o futuro: *ahora, el año que viene...* normalmente en contacto con el condicional simple; y el pluscuamperfecto como pasado sin hoy imposible: *el año pasado, hace dos semanas...* normalmente en contacto con el condicional compuesto.

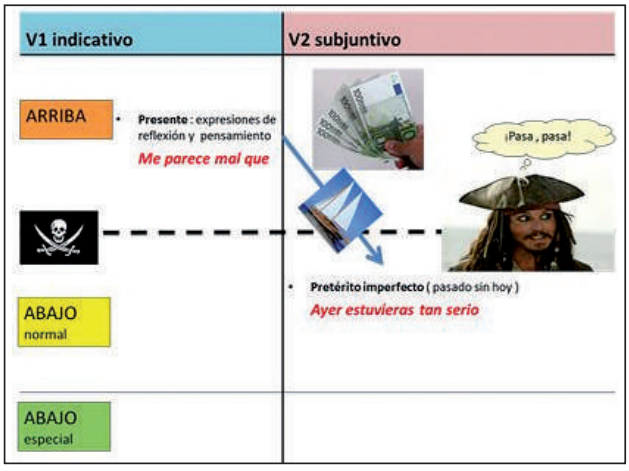
A continuación mostramos el esquema completo:



Hay una posibilidad de pasar la línea de arriba abajo, una excepción que explicamos de la siguiente manera: a todos los piratas les encanta el dinero, por lo tanto si tienes dinero suficiente se te permitirá pasar la línea de arriba abajo. El dinero suficiente sólo se puede tener cuando el V1 sea un verbo de reflexión o pensamiento. Lógicamente podemos reflexionar en el presente lo que sucedió en el pasado sin hoy:

- *Me parece mal que ayer estuvieras tan serio.*

El esquema es el siguiente:



5.1. Posibles errores y excepciones

Los errores que los estudiantes cometen con frecuencia pueden ser de dos tipos:

1. Pasar la línea de los piratas y morir en el intento: significa que el V1 se encuentra arriba y pasamos la línea eligiendo un imperfecto o pluscuamperfecto, o que el V1 se encuentra abajo y pasamos la línea hacia arriba eligiendo un presente o pretérito perfecto:

   - De abajo a arriba: * *No le gustó que ayer vuelva tan tarde.*
   - De arriba abajo: **Le ha pedido que mañana no trajera el coche.*

2. Elegir la opción incorrecta de arriba o abajo:

   - Arriba con la opción incorrecta: **Mándale que mañana haya comprado el pan.*
   - Abajo con la opción incorrecta: *No me importaría nada que hubiera venido mañana.*

5.2. Ejercicios

Los ejercicios que proponemos tienen como primer objetivo clasificar las oraciones subordinadas de forma rápida echando un vistazo al V1: arriba, abajo normal y abajo especial. De esta forma la elección del subjuntivo quedará reducida de inmediato a dos tiempos en vez de cuatro. En un segundo paso pedimos a nuestros alumnos que localicen y subrayen los marcadores temporales que se encuentran delante y detrás de la conjunción. De este modo pueden elegir de forma definitiva uno de los dos tiempos de arriba o abajo.

Es muy importante ver dónde está colocado el marcador temporal. Si está colocado delante de la conjunción y el V2 no tiene marcador, significa que el marcador del V1 afecta a los dos verbos:

- Nunca me decía que estudiara.
- Mañana llámale para que no vaya a trabajar.
- Si sólo afecta al V2 estará colocado detrás de la conjunción:
- No está aquí aunque hace cinco minutos haya llamado

Mostramos a continuación un modelo:

El segundo ejercicio trabaja los errores en la elección del V2 en subjuntivo. Los errores pueden ser de dos tipos: pasar la línea de arriba abajo y viceversa o elegir una opción incorrecta entre los dos verbos de arriba o de abajo por no haber tenido en cuenta los marcadores temporales.

Mostramos a continuación el ejercicio:

Referencias Bibliográficas

CARRASCO GUTIÉRREZ, A., (2000): *La concordancia de tiempos*, Madrid: Arco/Libros, S.L.

CERROLAZA, M., O. CERROLAZA y B. LLOVET, (2000): *Planeta. E/LE 4. Curso de perfeccionamiento*, Madrid: Espasa-Calpe.

HERNÁNDEZ MERCEDES, M. P. (2014): "Ejercicios de recapitulación y sobre correlación de tiempos y equivalencias indicativo-subjuntivo" *Todo ELE.* <http://www.todoele.net/ejgram/Ejercicios_list.asp> [consulta: 17/9/2014]

MONTERO ANNERÉN S, (2008): "Revisar los contenidos de B2" *Marco ELE*, *revista de didáctica de ELE*. <http://marcoele.com/descargas/7/saramonterorevisionb2.pdf> [consulta: 17/9/2014]

PIEDEHIERRO **SÁEZ C.,** (2002): *El papel de la gramática en la clase de ele: una aplicación didáctica de la correlación de tiempos verbales.* Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera Universidad Antonio de Nebrija, <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_08Piedehierro.pdf?documentId=0901e72b80e3cdc2> [consulta: 17/9/2014]

SÁNCHEZ, A., M., ESPINET, T. y CANTOS, P. (1996): *Cumbre. Curso de Español para Extranjeros. Nivel superior*, Madrid: SGEL.

Sobre el uso de las canciones en el aula de ELE: sintonizando con los alumnos y afinando contenidos

Miguel Las Heras Calvo
Universidad de La Rioja

Mirta Sáez Hernández
Universidad de La Rioja

Tamara Serrano Romero
Universidad de La Rioja

1. Introducción

El presente taller es la puesta en práctica de una investigación sobre el uso de las canciones en el aula de ELE, expuesta en el estudio: *Consideraciones en torno al uso de las canciones en el aula de ELE*. Perseguimos relacionarlo con la búsqueda de la motivación del alumnado a través de la utilización de canciones próximas a sus preferencias musicales y con la ampliación de su aprovechamiento didáctico.

Teniendo en cuenta la importancia del componente afectivo, especialmente motivacional (véanse, entre otros: Santos 1996; Pérez-Agote 1998; Capelusnik y Shulman 1999; Rodríguez2005; Sánchez 2010; Fernández 2013, etc.), que se deriva de las canciones, y considerando su potencial comunicativo, se plasman algunas ideas y propuestas concretas para la utilización de este recurso didáctico en función, principalmente, de dos aspectos:

1. Adecuación de géneros y épocas musicales a los destinatarios concretos, de acuerdo con la cada vez más frecuente orientación hacia el alumno en la enseñanza de segundas lenguas. El interés mostrado hacia las canciones puede permitir avances en el proceso de aprendizaje de la lengua, sobre todo si se llegan a interiorizar sus estructuras como consecuencia de la recreación y la memoria.

2. Diversidad en la aplicación práctica de las canciones en el aula de ELE, tratando de ampliar las posibilidades de enseñanza a otros niveles lingüísticos o paralingüísticos y socioculturales distintos al que, sin duda, resulta más utilizado, que es el de la competencia léxica. Por tanto, se atenderá a otros contenidos como los fonéticos, gramaticales, semánticos, pragmáticos, socioculturales, etc.

2. Selección de las canciones

Coherentemente con nuestro punto de partida, creemos conveniente, en primer lugar, realizar un sondeo en el aula sobre los gustos musicales del alumnado. Para llevar a cabo esta tarea podemos recurrir de forma sencilla y dinámica al uso de las tecno-

logías. Por poner algún ejemplo, queremos destacar dos aplicaciones de entre otras muchas herramientas:

1. *Socrative*[1] es un programa que permite la participación de profesores y alumnos en el desarrollo de la clase mediante el uso de encuestas en tiempo real, ofreciéndonos la posibilidad de visualizar los resultados de forma instantánea y anónima. Además, se podría recurrir a ella para el desarrollo de otras actividades interactivas (preguntas de elección múltiple, de verdadero o falso, etc.).

2. *Edmodo*[2] es otra aplicación que fomenta de forma fácil y segura la participación del alumnado en la clase, haciendo las veces de "encuestador" o de aula virtual.

Una vez conocidos los gustos musicales de los alumnos, el siguiente aspecto que se debería tener en cuenta se relaciona con la selección de las canciones en función de estos. Al igual que antes, esta labor se puede resolver con medios informáticos, en este caso, Internet. Según el tipo de búsqueda que queramos realizar, podríamos clasificar las páginas en:

1. Búsqueda por géneros musicales: por ejemplo, *www.enladisco.com*, *www.rdio.com*, *www.lyricswikia.com* o *www.yes.fm*.

2. Búsqueda por letras: en este caso, las páginas nos permiten acceder a las canciones que contienen determinadas palabras, estructuras, frases hechas, expresiones gramaticales, etc. Por ejemplo, *www.songlyrics.com* y *www.lyrster.com*.

3. Propuestas didácticas

Tras el proceso de selección de canciones, proponemos una batería de actividades lúdicas y dinámicas, basadas en canciones de géneros musicales como el indie, country, heavy o punk, entre otros, a los que habitualmente no se suele recurrir en el aula de ELE. Asimismo, con estas buscamos fomentar otras destrezas y competencias lingüísticas, como la fonética, ortografía o pragmática:

3.1. *Monteperdido*

Esta canción se adscribe al género *indie* y pertenece al cantautor español Carlos Sadness. La primera actividad que se propone es de contacto o conocimiento personal de la clase. De acuerdo con el contenido y sentido de *Monteperdido*, los alumnos deberán elaborar una ficha en la que respondan a tres preguntas: adónde huirían, con quién y por qué. De esta manera, se podrá dar paso a un debate para intentar adivinar de quién es cada ficha.

Después, en relación con el vocabulario que aparece en la canción (y con otro que podrá ser propuesto) se llevará a cabo un *duelo de vocabulario*. Para ello, harán falta dos

1. El programa se puede descargar tanto en teléfonos móviles como en PC de manera gratuita: <http://www.socrative.com/apps.php>
2. El programa se puede descargar tanto en teléfonos móviles como en PC de manera gratuita <https://www.edmodo.com/?language=es>

"pistolas", que se entregarán a los alumnos. Estos se colocarán de espaldas mutuamente y el profesor irá leyendo una definición mientras los alumnos dan dos pasos. El alumno que primero diga (o "dispare") el término será el vencedor.

3.2. *Babieca*

En esta canción *indie* del artista español Sr. Chinarro se menciona una rica variedad de aspectos socioculturales relacionados con España: ciudades, la leyenda del Cid, expresiones variadas, etc. Por ello, nos posibilita la realización de numerosas actividades tales como la investigación, por equipos, de las ciudades mencionadas (con posterior exposición oral), el retrato imaginario de la figura del Cid, la indicación en un mapa del viaje del Cid a través de España, una ruta utilizando imágenes de los lugares mencionados, etc.

3.3. *No rompas mi corazón*

Esta canción del cantante Coyote Dax servirá como pretexto para la realización de un "rancho de ortografía". En primer lugar, explicamos a los alumnos que se trata de una canción de género *country*.

A continuación, entregaremos a los estudiantes la letra completa de la canción para que puedan seguirla fácilmente durante su reproducción. Después, el profesor les explicará unas normas básicas de ortografía, centrándose en la distinción de b/v, c/z y ll/y, y les mostrará algunos ejemplos.

Por último, se llevará a cabo el *rancho*: los alumnos se agruparán en equipos de tres o cuatro personas, y a cada miembro se le asignará un número. Después el profesor enunciará una serie de palabras que cumplan con las características ortográficas explicadas anteriormente y, de forma ordenada, cada componente de los distintos equipos tendrá que escribir esa palabra en una parcela de la pizarra. Cuando termine el juego, el profesor corregirá todas las palabras y el equipo con más vocablos escritos correctamente será el ganador.

Ejemplo de palabras:

(1) *Llave*	(5) *Coz*
(2) *Lluvia*	(6) *Yegua*
(3) *Vaso*	(7) *Bizco*
(4) *Barco*	(8) *Paz*

3.4. *S.O.S.*

Mediante esta canción del artista de *flamenco* Falete, se puede llevar a cabo la práctica fonética de las consonantes líquidas. Para ello, el profesor entregará a los alumnos una ficha en la que aparecerán algunas palabras con consonantes líquidas modificadas, y los estudiantes deberán corregir los errores mientras escuchan la canción.

Después, dado que la canción habla de amor y desamor, deberán imaginarse cómo es la persona que se desahoga en la canción y describírsela a sus compañeros, e inventarse una historia en la que doten de vida los hechos musicales. Además, se podrá explicar alguna de las peculiaridades del español coloquial, como la omisión de la consonante intervocálica en las terminaciones de participio –ado o en otras similares por analogía.

Ejemplo de ficha:

Ven a borrarme los **flacasos** de mi mente Ven a llenarme de caricias diferentes Ven a sacarme de este pozo de **amalgura** Donde me encuentro yo....

3.5. *El caballo de Troya*

Esta canción del grupo *heavy* Tierra Santa trata sobre el mito del caballo de Troya. A partir de ella se podrá realizar una original actividad: la creación de una *audioguía*. A modo de preactividad, los alumnos escucharán la canción y se les preguntará sobre su contenido.

Como introducción a la actividad de la *audioguía*, el profesor explicará algunos aspectos gramaticales sobre el uso de la impersonalidad en español apoyándose en la letra de la canción, como la utilización de la 3ª persona del plural: "C*uentan que en Troya una vez* [...]". Además, se les repartirá una ficha con otras estructuras impersonales (*se dice, se comenta, se rumorea, dicen,* etc.).

Para la realización de la *audioguía*, el profesor dividirá a los alumnos en dos grupos y les entregará un folio con el resumen de dos mitos clásicos. Cada grupo elegirá uno y, después de leerlo, lo reescribirán utilizando la forma impersonal y situando la acción en el edificio, clase, etc. en el que estén. Deberán dividir la historia en fragmentos y numerarlos ordenadamente, de la misma forma en la que están hechas las *audioguías*. Más tarde, grabarán una pista por cada fragmento, de manera que se correspondan. Por último, tendrán que colocar unas pegatinas numeradas que concuerden con cada grabación.

Como variante se podría proponer la invención de una historia o leyenda propias de una ciudad, región, país, etc. concretos.

3.6. *Carmensita*

Con esta peculiar canción *indie* de Devendra Banhart podemos trabajar algunas de las características del español latino, para que los alumnos puedan ampliar su conocimiento sobre otras variedades del español. Para dinamizar la clase y amenizar el aprendizaje se les entregará un texto (a ser posible una noticia) y tendrán que dramatizarla, leyéndola a la manera de *Carmensita*. También se podrá utilizar la letra de la canción para que los alumnos imiten a Devendra y, a su vez, aprendan vocabulario propio del español no peninsular.

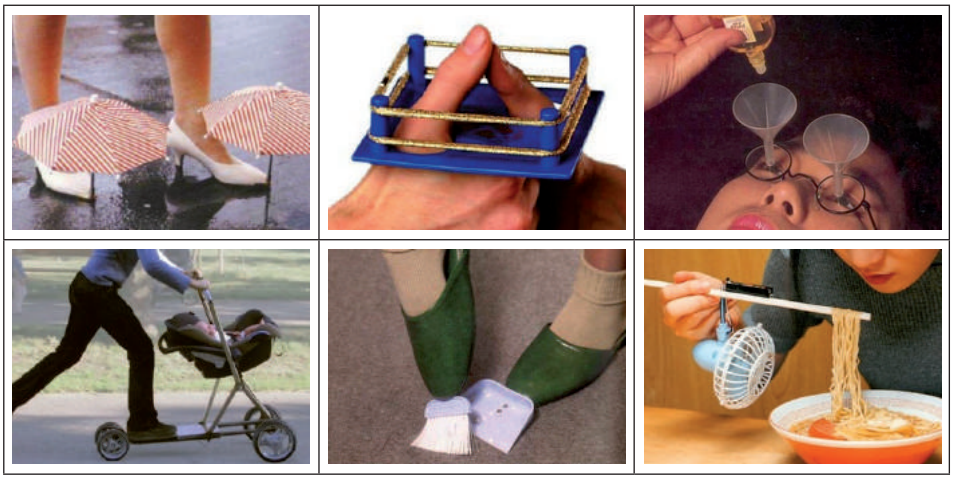
3.7. *Cambia el mundo*

Para poder tratar el tema cultural sobre la conservación del medio ambiente, recurriremos a esta canción del grupo de *folk-metal*, Saurom.

Como preactividad, de la mano de la primera escucha, el profesor dará paso a un debate sobre el maltrato de la naturaleza y, después de facilitar la letra, se pondrán en común las diversas reflexiones.

Después, se discutirá acerca de la evolución tecnológica de la humanidad a través de los siglos, para lo que el profesor recurrirá a la mención de diferentes inventos sobre los que se les preguntará su postura, positiva o negativa (*rueda, motosierra, teléfono, dinamita, televisión, automóvil, etc.*). Llegados a este punto, el docente distribuirá a los alumnos por parejas para que describan una serie de curiosos inventos (v. fotografía abajo[3]) que no han tenido repercusión en la historia; el compañero intentará averiguar para qué sirven y, entre ambos, deberán ponerles un nombre creativo.

En la línea del contenido de la canción, se llevará a cabo una *cadena de favores*. Para ello, cada alumno tendrá una papeleta adhesiva que deberá rellenar de forma anónima con una propuesta para mejorar el mundo. No tienen por qué ser acciones relacionadas únicamente con el medio ambiente, sino que pueden ser actitudes y hechos de la vida cotidiana. Una vez hecho esto, los alumnos tendrán que pegar las papeletas por la clase y, seguidamente, cogerán uno que no sea el propio, dando paso a una puesta en común y a la corrección de posibles errores y aprendizaje de nuevo vocabulario.



3.8. *En el río*

Aprovechando la estructura narrativa de la canción del grupo *indie* Vetusta Morla, los alumnos podrán elaborar un video musical. Para ello, la clase se dividirá en dos o más

3. Las imágenes seleccionadas para esta actividad se han tomado de la página web: <http://inventosabsurdos.com/>.

grupos y se irá confeccionando el resultado mediante unos sencillos pasos. En primer lugar, se llevará a cabo una lluvia de ideas para ir teniendo clara la disposición del vídeo musical. Después, se redactará el guion. Más tarde, se tomarán decisiones escénicas (los diferentes lugares, el vestuario, etc.). Por último, si se dispone de material, se puede facilitar a los alumnos cámaras de vídeo y, si no es así, podrán utilizar sus propios teléfonos móviles y un sencillo programa de edición de vídeo como, entre otros, Movie Maker o Videolean.

3.9. *Romero el madero*

Esta canción de género *ska* del grupo español Ska-P nos permite introducir los diversos registros que se dan en la lengua. Como preactividad, el profesor explicará las diferencias entre los registros coloquial y formal, y repartirá una lista de palabras y expresiones comunes del lenguaje coloquial, acompañadas de su significado; de esta manera, les podrán servir de ayuda a los alumnos para la realización de la actividad. Más tarde, el profesor les entregará la letra de la canción para que señalen los términos difíciles de comprender.

A continuación, se distribuirá la clase en grupos de tres personas. A cada uno se le entregará una ficha (v. abajo) con un texto que contenga palabras y expresiones propias del registro coloquial (señaladas en negrita), con la intención de que cada grupo modifique su texto correspondiente y lo transcriba al registro formal.

Ejemplo de ficha:

> Nuestras últimas vacaciones fueron **alucinantes**. Mi hermana y yo viajamos a Roma. Fuimos en avión y tardamos **unas dos horas** en llegar desde España. El avión iba **a todo trapo**, y el tiempo se me **pasó volando**.
> Cuando llegamos a Roma nos **quedamos flipadas**. Es una ciudad **la mar de** bonita. Visitamos **un montón de** monumentos como el Coliseo, el Vaticano, la famosa Fontana Di Trevi... También fuimos a **un par de** museos, porque nos encanta el arte. Pero lo mejor de todo es que comíamos pasta y pizza **hasta reventar**.
> Por la noche solíamos pasear por las hermosas calles mientras tomábamos un helado, pero también **fuimos de parranda** por las zonas de fiesta.

3.10 *Ajám*

El texto de esta canción del grupo *indie* Izal, además de ejemplificar una de las funciones del PCIC (*Dar y pedir información*)[4], por sus constantes repeticiones favorece la comprensión auditiva. Con ella podremos practicar, además, la entonación interrogativa en español, con actividades tales como la dramatización del texto musical por grupos o la creación de nuevas preguntas en actividades de interacción como la entrevista, la reserva de un hotel, etc. y también la enunciación o la petición. Utilizando el título también podremos introducir el empleo de onomatopeyas en español.

4. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*: cap. 5, epíg. 1.

3.11. *Efectos vocales*

En este singular *rap* del artista Nach se escuchan numerosos ejemplos de palabras que contienen exclusiva y respectivamente las vocales a, o y e. Por medio de esta actividad se puede practicar la discriminación fonética de estos sonidos vocálicos. Para empezar, utilizando la letra de la canción, podemos pedir a los alumnos que escriban nuevas palabras en equipo o que sustituyan las palabras que riman por otras nuevas.

Para reforzar la producción de sonidos vocálicos conflictivos, utilizaremos el *juego del teléfono*. En primer lugar, el profesor hará corresponder una palabra por cada número del teléfono (*1 casa, 2 pasa, 3 tasa*...), a ser posible, de pronunciación parecida o con mera diferencia de acento. Después, los alumnos escribirán un número de teléfono y tendrán que dictárselo a sus compañeros utilizando las palabras que acompañen a cada uno de los números. Ganarán los alumnos que mejor pronuncien y que más números de teléfono correctos recojan.

Ejemplo:

(1) *Apartadas*	(2) *A patadas*	(3) *Atrapadas*
(4) *Colocón*	(5) *Colofón*	(6) *Combos*
(7) *Bombos*	(8) *Ves*	(9) *Mes*
	(0) *Ven*	

3.12. *Copenhague*

En esta canción del grupo *indie* Vetusta Morla se cuenta una historia melancólica. Para poder practicar los diferentes pasados del español y entrenar la fluidez oral sobre todo, los alumnos deberán contar otra historia.

El profesor repartirá una imagen a cada uno de los alumnos que no deberán enseñar al resto y que puede o no tener que ver con el contenido de la canción. Acto seguido se enseñarán las imágenes y el profesor comenzará una historia con la famosa frase: Érase una vez...

Cada alumno tendrá que continuar la historia introduciendo, obligatoriamente, su elemento. Se pueden realizar dos versiones: una en la que seguirá hablando el alumno situado a la izquierda o derecha del profesor, y otra en la que seguirá el alumno que dé una palmada. En la primera versión, el último alumno deberá cerrar la historia. En la segunda, se podrá proponer que el último alumno en palmear sea penalizado.

3.13. *Mierda de ciudad*

Con el objetivo de mejorar las destrezas orales, se utilizará esta canción del grupo de *punk* español, Kortatu. Para la realización de la actividad se harán grupos de cuatro o cinco personas, los cuales se dispondrán en fila india. El profesor se dirigirá al primero

de cada fila y le susurrará una frase o estrofa de la canción. Después, cada alumno le repetirá lo que haya entendido a su compañero, de modo que la oración correrá por toda la cola hasta el compañero del final, quien tendrá que escribir lo que haya escuchado en la pizarra. Se repetirá el proceso rotándose las posiciones entre los miembros de los equipos hasta componer la canción. Finalmente, se escuchará la letra de la canción que han ido escribiendo en la pizarra, y el profesor corregirá los errores. Por último, se reproducirá la canción una vez más.

3.14. *Tal para cual*

Con esta canción de la artista *pop* Ana Torroja se pondrán en práctica los rasgos suprasegmentales por medio de la división silábica, con especial atención a la coarticulación, de forma que se desarrolle la habilidad para segmentar la cadena hablada para deshacer la ambigüedad de un enunciado. La peculiaridad de la canción es la utilización de la última sílaba de una palabra como comienzo del siguiente enunciado (*tal para cual... de los dos*, *milagrito por mí... ra que bien, etc.*). Para poder practicar este contenido fonético, los alumnos tendrán que preparar un texto en el que utilicen la misma dinámica que en la canción, es decir, separarán la última sílaba de las palabras que elijan y tendrán que emplearla para el comienzo de la siguiente. El texto más original y divertido será el ganador, por lo que no tiene por qué tener sentido. También se puede hacer en círculo, esto es: un alumno escribe una frase; el siguiente continúa la historia (utilizando las pautas mencionadas), y así sucesivamente. En este último caso, los alumnos que continúen no podrán ver lo que ha escrito el anterior, salvo la última sílaba, para hacerlo más divertido.

Como variante para los alumnos de menor nivel, se puede utilizar el clásico juego de las palabras encadenadas: el profesor empieza diciendo una palabra y el alumno siguiente deberá tomar la última sílaba y aportar otra palabra que comience por ella.

4. Conclusiones

Una vez llegados a este punto, nos gustaría constatar que es posible la utilización de actividades y juegos variados, dinámicos y originales basados en estilos musicales no utilizados habitualmente en la clase, así como en canciones de reciente publicación, que se alejen de la tendencia, generalmente extendida, de la explotación de determinados materiales sonoros (canciones de autor, música pop, etc.) en el aula de ELE. Además, se ha tratado de demostrar también la posibilidad de variación en cuanto al aprovechamiento didáctico de este *input*, que permite el desarrollo y mejora de otras competencias y destrezas usualmente no tratadas, como la competencia fonética, ortográfica y pragmática.

Por último, sería conveniente hacer hincapié en la importancia de las canciones no solo como texto, es decir, como contenido susceptible de estudio (fundamentalmente para léxico y gramática), sino también como pretexto para la realización de actividades que ayuden a la ampliación del abanico de posibilidades didácticas. Asimismo, creemos conveniente tener en cuenta las preferencias musicales del alumno ya que, a mayor interés, mayor motivación por el aprendizaje.

A continuación, presentamos una tabla que recoge las diversas propuestas didácticas y sus contenidos para la enseñanza de ELE expuestas a lo largo de este trabajo:

CANCIÓN Y ARTISTA	ESTILO MUSICAL Por géneros	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA						DESTREZAS				
		Competencias generales	Competencias Comunicativas					Comprensión		Expresión		Tipo de actividad
		Sociocultural	Ortográfica	Fonética	Morfosintáctica	Léxica	Pragmática	Oral	Escrita	Oral	Escrita	
Monteperdido	Indie					X	X	X	X	X	X	Ficha para conocerse y *duelo de vocabulario*
Babieca	Indie	X				X		X	X	X	X	Tour sociocultural
No rompas mi corazón	Country		X				X	X	X		X	Rancho de vocabulario
S.O.S.	Flamenco			X	X		X	X	X		X	Narrar historia
El caballo de Troya	Heavy	X			X		X	X	X	X	X	Audioguía
Carmensita	Latino	X		X		X		X	X		X	Dramatizar un texto
Cambia el Mundo	Folk	X				X	X	X	X	X		Descripción de inventos y creación de propuestas
En el río	Indie	X				X	X	X	X	X	X	Grabar un vídeo musical
Romero el madero	Ska	X				X		X	X		X	Reescribir un texto

Ajám	Indie			X			X	X	X	X	X	Dramatización y actividad de interacción
Efectos vocales	Rap			X		X		X	X	X		Juego del teléfono
Copenhague	Indie				X	X	X	X	X	X	X	Contar una historia
Mierda de ciudad	Punk	X	X	X				X	X		X	Teléfono escacharrado
Tal para cual	Pop			X				X	X	X		Palabras encadenadas

Referencias Bibliográficas

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: MECD-Anaya. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> [Consulta: 25/08/2014].

FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2013): "El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas a inmigrantes: una propuesta didáctica", *MarcoELE (Suplementos)*, 17, Universidad Complutense.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/> [Consulta: 25/08/2014].

PÉREZ-AGOTE, C. (1998): "Canciones en el aula de E/LE: romance de Curro 'El Palmo'", en Losada, M.ª C., Márquez, J.F. y Jiménez, T. F. (eds.): *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática, Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, (Santiago de Compostela, 1998)*, 887-896.

RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. (2005): "Las canciones en la clase de español como lengua extranjera", en Álvarez, A. *et ál.* (eds.), *XVI Congreso Internacional de ASELE La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. (Oviedo, 2005)*, Oviedo, 806-816.

SÁNCHEZ BENÍTEZ, G. (2010): "Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico", *MarcoELE (Suplementos)*, 11, Universidad de Alcalá.

SANTOS ASENSI, J. (1996): "Música española contemporánea en el aula de español", en Grande, J., Le Men, J., Rueda, M. y Prado, E. (eds.): *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II, Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, (León, 1995)*, León, 367-379.

SHULMAN, L. y CAPELUSNIK, M. (2000): "No cantamos la precisa, pero damos la nota", Vera, A.y Martínez, I. (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, *Actas del X Congreso Internacional de ASELE, (Comillas, 2009)*, Comillas, 165-174.

La biblioteca universitaria como centro de apoyo a la enseñanza del español como lengua extranjera

Francisco López Hernández,
Inmaculada Muro Subías y
Lola Santonja Garriga
Biblioteca de Humanidades,
Comunicación y Documentación
Universidad Carlos III de Madrid

La evolución reciente del modelo de biblioteca universitaria hacia un centro integral de recursos para el aprendizaje, la docencia y la investigación tiene su origen en un nuevo contexto socioeconómico, caracterizado por la influencia de las tecnologías de la información y comunicación y los cambios derivados en la enseñanza universitaria.

En este marco, la biblioteca universitaria, concebida como espacio físico y virtual, constituye un apoyo importante en los nuevos escenarios para la enseñanza del español, puesto que posee los recursos de información necesarios, horarios amplios, espacios, tecnología y experiencia en la gestión de la información y servicio al usuario, además de ser un lugar de interacción social donde confluyen cada vez más estudiantes y profesores extranjeros, como resultado de la creciente internacionalización de las universidades.

Presentamos aquí una selección de actividades y servicios innovadores que se están desarrollando en la Biblioteca de la Universidad Carlos III de Madrid aplicables a la enseñanza del español para extranjeros, tanto en lo referente al soporte a diferentes tipos de aprendizaje como a la investigación.

1. Apoyo de la biblioteca universitaria a la docencia y el aprendizaje

1.1 Tradición e innovación

En el ámbito docente es destacable una nueva relación con los fondos y espacios de la biblioteca universitaria. Servicios tradicionales como el préstamo se amplían a otros objetos: en la Biblioteca de la Universidad Carlos III de Madrid, por ejemplo, se prestan portátiles, cámaras digitales, e-readers, rotuladores para las pizarras instaladas en las aulas de grupos, auriculares, enchufes, cables VGA y HDMI, etc.

La gestión de espacios físicos se ha convertido en un activo del actual modelo de biblioteca y resulta especialmente útil en el área que consideramos: se disponen lugares para trabajo colectivo donde se permite el ruido moderado, salas de trabajo en grupo e individuales, salas de audiovisuales con instalaciones de proyección, aulas de seminarios, aulas de idiomas, salas informáticas, etc.

La conjunción de estos espacios con los recursos de información específicos, la tecnología necesaria y el asesoramiento de bibliotecarios que han asumido nuevos papeles profesionales, constituye la base que abre camino a la innovación. El apoyo al aprendizaje y la docencia requiere conocer y explotar la tecnología. El bibliotecario como experto en diseño instruccional apoya en la producción y preservación de recursos educativos y productos multimedia, en la difusión de buenas prácticas y en la producción de material de apoyo, tales como tutoriales y guías, bancos de imágenes y de datos.

La biblioteca universitaria tiene que ser capaz de responder a nuevas preguntas del profesor (¿Cómo puedo aprovechar la tecnología y evaluar los resultados de mis alumnos? ¿Cómo puedo innovar...?) y del estudiante (¿Cómo puedo hacer mis presentaciones de clase, el análisis estadístico que necesito, preparar un vídeo sobre un tema...?)

1.2 La biblioteca universitaria y el aula virtual

El apoyo de la biblioteca a la cada vez más importante enseñanza a distancia se ha convertido en una de sus principales tareas, tanto si se trata de actividades que complementan la docencia presencial como si son cursos plenamente virtuales. Precisamente presentamos aquí dos ejemplos de cada modalidad que se llevan a cabo en la Universidad Carlos III de Madrid: la plataforma docente Aula Global y los cursos MOOC.

La Biblioteca de la UC3M imparte formación al profesorado sobre el uso de la plataforma docente oficial, denominada Aula Global, que funciona sobre el programa de código abierto Moodle.

La aplicación de Moodle como plataforma de enseñanza del español es indudable. Se pueden establecer en ella tres planos de relación con el alumnado:

- La posibilidad de poner a su disposición *materiales para el estudio*, como archivos de cualquier formato, vídeos, páginas Web, etc. En cada curso se pueden incluir recursos de información proporcionados por la Biblioteca, tales como bibliografía recomendada, selecciones bibliográficas, información sobre técnicas de búsqueda, modelos de citas bibliográficas, etc.

- La *evaluación de sus conocimientos* mediante tareas y cuestionarios. En el caso de las tareas, que consisten en plantear un problema cuya resolución se presenta en forma de uno o varios archivos de diferentes formatos, la plataforma dispone de un sistema de control del plagio, *Turnitin*, programa diferente de Moodle que funciona en combinación con la plataforma. Este programa permite al profesorado obtener informes sobre los trabajos presentados en los que se refleja el porcentaje del texto que coincide con otros que han sido buscados en las diferentes bases de datos de las que dispone Turnitin (en Internet y en la propia Universidad).

- La *relación con el alumnado* por medio de herramientas como los foros, en los que la participación también puede ser evaluada.

Otro modelo de enseñanza virtual al que la biblioteca universitaria da apoyo son los cursos masivos abiertos y en línea, conocidos por sus siglas inglesas: MOOC (*Massive Online Open Courses*). Se trata de cursos ofrecidos por prestigiosas universidades de forma gratuita y que siguen miles de estudiantes con el único requisito de tener una conexión a Internet.

Existen varias plataformas de MOOC, unas gratuitas y otras no. La Universidad Carlos III de Madrid participa en dos de ellas: Miríada-X, de ámbito latinoamericano y auspiciada por Universia y Movistar, y edX, de ámbito internacional y entre cuyos fundadores está el Massachussets Institute of Technology y la Universidad de Harvard.

En Miríada-X la UC3M ya ha ofrecido diversos cursos y está previsto que los primeros de la plataforma edX comiencen en febrero de 2015.

Entre los cursos que más éxito tuvieron en la primera convocatoria de la plataforma Miríada-X se encontraban algunos cuyo objetivo era el aprendizaje de idiomas.

En cuanto al diseño y planificación, lo habitual es que un MOOC esté estructurado en una serie de módulos cuyo seguimiento se extiende a lo largo de varias semanas. Se puede establecer la necesidad de superar un módulo para poder acceder al siguiente. Cada módulo suele estar formado por una presentación en vídeo de la materia que se va a explicar, que puede tener además el respaldo de otros documentos, y un cuestionario o prueba semejante para evaluación.

Se puede decidir también que entre en juego la llamada *ludificación*, o introducción de elementos de juego, aspecto más o menos importante dependiendo de las características de los alumnos (edades, usos culturales, etc.). Esta ludificación establece la obtención de insignias, puntos u otros premios que se plantean como un factor de motivación.

La biblioteca de la Universidad Carlos III de Madrid participa en todo el proceso de los MOOC; de hecho coordina la Unidad de Tecnología Educativa e Innovación Docente (UTEID), unidad creada en 2012 en la Universidad para impulsar y conducir la elaboración de estos cursos, promocionada por dos Vicerrectorados: Infraestructuras Académicas y Medio Ambiente y Grado. En ella participan también los servicios de Informática y Comunicaciones y Apoyo a la Docencia y Gestión del Grado.

La UTEID tiene como objetivo general asesorar y apoyar al profesorado en innovación docente. Para ello, elabora guías de buenas prácticas para crear recursos educativos que se incorporan a la actividad de la Universidad y procura estar al día en las novedades tecnológicas valorando plataformas y herramientas para el diseño de cursos, la creación de contenidos y la evaluación de los estudiantes. Algunos ejemplos son:

- La *Guía de buenas prácticas para la creación de vídeos educativos.*
- La *Guía del profesor para la planificación, diseño e impartición de un MOOC.*

En una primera fase, la UTEID ha creado dos observatorios de cuya actividad han surgido documentos como los anteriores. El Observatorio de Buenas Prácticas se dedica a identificarlas en el campo de la creación de recursos educativos, valora y analiza los recursos que se elaboran en la Universidad y, como consecuencia, crea las guías de buenas prácticas que sirven como orientación al profesorado a la hora de poner en marcha un MOOC. El Observatorio de Innovación Tecnológica, por su parte, valora y evalúa las herramientas para diseño de cursos y creación de recursos, y desde la incorporación de la Universidad Carlos III a las plataformas Miríada-X y, sobre todo, edX, se ha dedicado a la puesta en marcha de las herramientas que ya vienen dadas en esas plataformas, especialmente edX Studio.

En una siguiente fase está prevista la creación de un repositorio propio de recursos educativos en abierto (REA), a medida que se vayan creando. Entre tanto, la UTEID ha recopilado y seleccionado diversos repositorios en diferentes idiomas y formatos.

Además, la UTEID pone a disposición del profesorado infraestructura para llevar a cabo sus proyectos, como son cabinas de grabación simple y cenital ubicadas en las bibliotecas de Leganés y de Ciencias Sociales y Jurídicas (Getafe) y el estudio de grabación del Servicio de Informática y Comunicaciones. He aquí la cabina de grabación cenital situada en la Biblioteca de Leganés:

2. La biblioteca universitaria y la investigación

La relación entre la biblioteca universitaria y la actividad investigadora es uno de los aspectos que más ha cambiado en el actual modelo de biblioteca y donde las innovaciones son mayores y más significativas.

En la Biblioteca de la Universidad Carlos III el apoyo a investigadores se centra por un lado en todo lo referente a su colección electrónica, especialmente bases de datos, y por otra parte en el apoyo a la edición electrónica de revistas científicas, con temas como plataforma de edición y criterios de calidad necesarios para obtener mejor puntuación en los sistemas de evaluación científica. Además de la asesoría en este sentido cuando se va a publicar una revista nueva, la biblioteca realiza búsquedas de indicios de calidad de las investigaciones ya publicadas por los investigadores, un aspecto muy valorado en un momento en que se requieren especialistas ante la complejidad de las búsquedas en algunas áreas temáticas como la de ELE. Esta asesoría, unida a la mayor visibilidad de la investigación en los sistemas

Open Access puede contribuir sin duda a la mejora de las posiciones en los rankings de las universidades.

2.1 Recursos electrónicos en la investigación

Las colecciones electrónicas de la biblioteca universitaria ofrecen grandes posibilidades en el ámbito de la enseñanza del español, tanto para la docencia como para la adquisición y tratamiento de bibliografía en investigación. Específicamente las bases de datos son una herramienta fundamental para la creación de recursos docentes y tareas en ELE al ofrecer acceso a herramientas útiles para la formación de los alumnos e información actualizada sobre prácticas didácticas, así como la posibilidad de conocer las nuevas tendencias en investigación sobre la disciplina. La biblioteca ofrece asesoría y formación en el uso de estas bases de datos.

De entre los recursos electrónicos disponibles en la Biblioteca de la Universidad Carlos III, presentamos tres ejemplos:

PressReader es un portal de prensa internacional con acceso a más de ochocientos periódicos y revistas online de más de setenta países del mundo, en cuarenta idiomas distintos.

La posibilidad de acceder a una misma información reflejada en diversos medios ofrece al profesor de ELE la oportunidad de plantear prácticas relacionadas con la lingüística comparativa y la contrastiva, al permitir recuperar noticias en distintos idiomas.

La plataforma ofrece también la funcionalidad de navegación inteligente que, entre otras opciones, permite la traducción instantánea de muchos artículos a los diez idiomas más hablados del mundo y la conversión de texto a voz para escuchar las noticias, posibilidad, esta última, muy útil para el aprendizaje de idiomas.

Un informe confirma que el vuelo MH17 fue derribado en Ucrania

▸ A finales de esta semana la UE tendrá preparadas las nuevas sanciones contra Rusia

té del fuselaje «muestran que una buena parte tenía múltiples agujeros y abolladuras». Agregó que, aunque no han podido recuperar esas piezas para el examen forense, «las fotos indican que el material en torno a esos agujeros fue deformado por proyec-

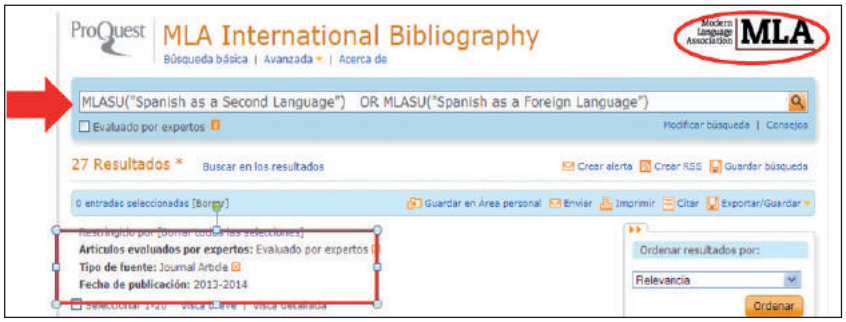
It's time to punish Putin, says PM

Cameron calls on Europe to impose tough sanctions on Russia in response to 'bluster and obfuscation' over Flight MH17

Comparativa de una misma noticia

Las bases de datos *MLA International Bibliography* y *ERIC* son dos herramientas fundamentales para mantenerse informado sobre novedades en todos los temas relativos a la enseñanza de lenguas extranjeras.

MLA International Bibliography, elaborada por la Modern Language Association, es un índice de materias y un listado clasificado de artículos y libros académicos sobre idiomas, literaturas, folklore y lingüística modernos. En la actualidad contiene más de 2 millones de registros.



Búsqueda de artículos de revista sobre el español como segunda lengua

ERIC, patrocinada por el Departamento de Educación estadounidense, ofrece acceso a publicaciones relacionadas con la educación. Incluye artículos de publicaciones, conferencias, reuniones, documentos gubernamentales, tesis, tesinas, informes, medios audiovisuales, bibliografías, directorios, libros y monografías.

Búsqueda de artículos de revista sobre el español como segunda lengua

2.2 Edición electrónica de revistas científicas

A la hora de ejercer un papel asesor en la biblioteca universitaria sobre la edición científica y responder a preguntas tales como dónde publicar, qué revistas son las más valoradas del área, qué condiciones ha de tener una revista que se quiere empezar a editar para alcanzar las mejores puntuaciones en los rankings, etc., es imprescindible conocer bien las características de la investigación en el área correspondiente.

En este sentido, la investigación en ELE ha experimentado un notable incremento en las últimas décadas gracias a la creación de nuevos centros de enseñanza del español como lengua extranjera con el consiguiente aumento del número de profesores e investigadores sobre la materia.

Como señala la profesora Baralo Ottonello (2010), la actual investigación en ELE se podría

reunir en torno a la lingüística descriptiva en sus diferentes niveles de análisis, la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, la antropología lingüística, el análisis del discurso, la didáctica, la investigación-acción en el aula, la evaluación y certificación lingüísticas, las tecnologías del habla, el aprendizaje autónomo y las plataformas virtuales.

Entre las tendencias actuales en la investigación del español como lengua extranjera (*marcoELE* 2014) podríamos señalar aquellas dedicadas a metodologías de análisis contrastivo entre el español y la lengua materna del alumno, los estudios experimentales centrados en el papel de la lengua materna o en la dimensión afectiva en la adquisición de una segunda lengua, incluyendo variables individuales como la motivación y, también, los trabajos dedicados al diseños de tareas, pruebas y exámenes para la Certificación lingüística, atendiendo a los parámetros del Marco europeo de referencia.

El canal habitual de comunicación científica en el campo de las Humanidades ha sido la publicación de monografías académicas. Sin embargo, el crecimiento de la investigación en ELE, así como la presión que sufren los investigadores ante la necesidad de publicar en revistas con indicios de calidad relevantes (factor de impacto, presencia en bases de datos especializadas, entre otros) para acreditar su cualificación en los distintos procesos de evaluación investigadora a los que se sometan a lo largo de la carrera académica, han propiciado el aumento de la publicación de artículos en revistas académicas y especializadas.

Este aumento de la publicación científica en revistas implica la necesaria revisión de las debilidades del sector editorial de revistas científicas en Humanidades. Entre las deficiencias que presentan gran número de revistas de Humanidades en España, se pueden destacar (Rodríguez-Yunta, Giménez-Toledo 2013): endogamia, incumplimiento de la periodicidad, escasa estabilidad de los títulos de revista, limitado número de citas recibido por cada publicación, falta de originales, reticencias para publicar la lista de evaluadores y los porcentajes de rechazo de la revista, marcada orientación interna, confusión del rol de una revista científica.

Vistos los problemas, presentamos aquí una recopilación de los criterios de calidad exigidos a una revista académica, basados en los requisitos establecidos en las convocatorias de las agencias nacionales españolas de calificación (CNEAI y ANECA) y en los criterios que deben cumplir las revistas académicas según el portal Latindex:

- *Criterios que hacen referencia a la calidad informativa de la revista como medio de comunicación científica*: identificación de los miembros de los comités, instrucciones a los autores, información detallada sobre el proceso de evaluación, entre otros.

- *Criterios sobre la calidad del proceso editorial*: periodicidad de la revista, anonimato en la evaluación, existencia de un consejo asesor sin vinculación institucional con la revista.

- *Criterios sobre la calidad científica de las revistas*: alto porcentaje de artículos que comuniquen resultados de investigación original y que eviten la endogamia inclu-

yendo aproximadamente un 75% de trabajos de autores no vinculados a la organización editorial de la revista.

También se tendrá especialmente en cuenta la indexación (o indización) de las revistas en las bases de datos internacionales especializadas.

Por otro lado es esencial la mejora de la visibilidad de la investigación y en este sentido las bibliotecas universitarias están fomentando y colaborando para extender la publicación en abierto, sobre todo a través de la creación de grandes archivos o repositorios institucionales como el e-Archivo de la Universidad Carlos III de Madrid.

En los últimos años, al amparo del movimiento *Open Access* (OA) y gracias al desarrollo tecnológico que facilita el acceso a los textos en formato electrónico, se ha incrementado notablemente el número de publicaciones académicas.

El acceso abierto persigue la máxima difusión, uso y reutilización de contenidos científicos y ello se consigue al cambiar los modelos prevalecientes actualmente en las publicaciones impresas (pago por suscripción) por un modelo de financiamiento que no cobra a los lectores o a las instituciones por el acceso a éstas. Esta tendencia ayuda a promocionar la investigación generada en las instituciones y ha promovido que actualmente el 40% de las revistas científicas en el mundo sean de acceso abierto.

En resumen, el acceso abierto trae consigo una mayor visibilidad, se incrementa el número de lectores y el impacto de los contenidos, debido al considerable aumento del número de citas y a la disminución del tiempo que transcurre entre publicación y citas.

La Biblioteca ofrece a los grupos de investigación o Departamentos universitarios, la posibilidad de editar revistas electrónicas en la plataforma Revistas uc3m, gestionada desde Biblioteca. El servicio incluye, además del espacio de alojamiento de la revista, apoyo técnico y asesoramiento para crear y mantener la publicación, utilizando el software OJS, así como la gestión de la difusión de la revista, promocionando su inclusión en bases de datos y herramientas de evaluación de revistas científicas, con el fin de dar visibilidad a los trabajos de investigación publicados.

La oferta de plataformas de publicación de revistas electrónicas es variada, pero una de las más utilizadas por las revistas académicas es OJS (Open Journal Systems), desarrollado por el Public Knowledge Project (PKP), Canadá.

OJS es un software libre que permite gestionar, editar y publicar revistas. Está diseñado para facilitar el desarrollo de publicaciones de acceso abierto revisadas por pares.

Este sistema permite un manejo eficiente y unificado del proceso editorial puesto que, al apoyar todo el flujo de recepción de artículos y aprobación editorial, permite disminuir los tiempos desde la entrega del trabajo hasta su publicación.

El proceso editorial en OJS controla todo el proceso de publicación mediante un flujo de trabajo que permite gestionar los artículos por completo, desde que son enviados por el autor hasta que son publicados en el número correspondiente, pues todos los contenidos se envían y se gestionan online. El programa se instala y se controla de manera local en un servidor web propio y ofrece la extensión de su funcionamiento a través de una arquitectura de plugins.

OJS cuenta con documentación online en español y un foro de soporte (en inglés).

2.2 La asesoría de la biblioteca universitaria en la evaluación de publicaciones científicas

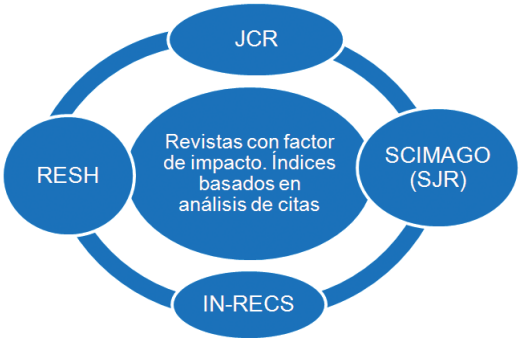
La Biblioteca de la Universidad Carlos III ofrece un servicio de apoyo a los investigadores en la búsqueda de indicios de calidad de las publicaciones.

Uno de los servicios ofertados es el asesoramiento a los investigadores sobre dónde publicar sus trabajos, mediante el análisis de la calidad de las revistas y editoriales del área de interés del investigador. Dicho servicio incluye la elaboración de informes sobre la calidad de las revistas científicas, por áreas de conocimiento, con el fin de dar a conocer a los investigadores cuáles son las publicaciones nacionales e internacionales mejor valoradas, según las herramientas de análisis de impacto de revistas científicas, en su área de interés. Los informes se publican en el repositorio institucional de la Universidad Carlos III.

Otro aspecto fundamental del servicio de apoyo es la búsqueda de indicios de calidad de los trabajos ya publicados por los investigadores. La recopilación de esos datos es condición indispensable para la adecuada presentación de esas publicaciones a los distintos procesos de acreditación, tanto externos como internos.

Los indicios de calidad de los trabajos publicados en revistas científicas hacen referencia, por un lado, a la calidad de la revista y, por otro, a la calidad del artículo.

En las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, y por tanto en la investigación en ELE, existen distintas herramientas para localizar indicios de calidad basados en el análisis de citas de las publicaciones:



Existe una serie de herramientas que permite localizar otros indicios de calidad de las revistas científicas basados en la difusión y en la categorización por disciplinas, según la indización de los títulos en distintas bases de datos:

En los últimos años se están desarrollando las llamadas *altmétricas* que consisten en métricas alternativas que analizan los contenidos de la web social, por ejemplo, descargas, enlaces, marcadores de favoritos y menciones en redes sociales (Borrego 2014). Entre las novedades que ofrecen se señala que ayudan a matizar el análisis del impacto, tienen una actualización inmediata, incluyen otras fuentes (blogs, vídeos, datasets), ofrecen datos públicos y se caracterizan por ir más allá de la comunidad académica. Entre las métricas alternativas podríamos destacar Google Scholar Metrics y Altmetric.com (herramienta que analiza la repercusión de las publicaciones en redes sociales).

Referencias Bibliográficas

BARALO OTTONELLO, M. (2010): "La investigación en español como lengua segunda: necesidad de un corpus de español no nativo", *V Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE)*, Valparaíso, Chile. [Consulta: 7/octubre/2014] <http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/baralo_marta.htm>

BORREGO, A. (2014): "Altmétricas para la evaluación de la investigación y el análisis de necesidades de información", *El Profesional de la Información*, v.23, n.4, 352-357. *marcoELE* 18 (enero-junio 2014). Nº monográfico: Tendencias actuales de la investigación en ELE.

NAVAS, M. (2013): "Jornada Tendencias y modelos en la edición de revistas científicas", *Revista Española de Documentación Científica*, v.36, n.4, enc002 <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/827/1040> [Consulta: 27/octubre/2014].

RODRÍGUEZ-YUNTA, L.y GIMÉNEZ-TOLEDO, E. (2013): "Fusión, coedición o reestructuración de revistas científicas en Humanidades y Ciencias Sociales", *El Profesional de la Información*, v.22, n.1, 36-45.

"UTEID UNIDAD DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA E INNOVACIÓN DOCENTE." *UTEID Unidad De Tecnología Educativa E Innovación Docente*. <http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/biblioteca/UTEID> [Consulta: 28/octubre/2014].

Escritura creativa y ELE: Motivación, expresión individual y otros factores afectivos en el desarrollo de las destrezas escritas

Joaquín López-Toscano
Instituto Cervantes de Tel Aviv

1. Objetivos del taller

1. Fomentar la *creatividad* como factor motivador en la enseñanza/aprendizaje de ELE.

2. Promover el *trabajo colaborativo*, la expresión y el intercambio de ideas y, en definitiva, un ambiente afectivo positivo en el aula.

3. Favorecer la *integración de destrezas* en la secuencia didáctica de nuestras actividades en el aula, de manera que la literatura se viva "desacralizada" como una experiencia comunicativa, significativa, natural y fluida.

Ahora bien... ¿Qué destrezas?

4. Desarrollar las siguientes *destrezas dentro del aula (no tenerlo como objetivo exclusivo de los deberes y el trabajo individual fuera del aula):*

   4.A) Comprensión escrita más activa, que promueva la interacción con el propio texto.
   4.B) Expresión escrita, que promueva a su vez la interacción oral con los compañeros.
   4.C) Interacción oral *(como hemos estado haciendo en este mismo taller)*
   4.D) Comprensión oral *(a veces podremos trabajar partes del relato en audio, como veremos en la Act.3 de este taller).*

5. Desarrollar la *competencia cultural* del alumno de ELE.

6. Despertar interés por la *lectura:* Un acercamiento atractivo a la narrativa breve de conocidos autores de habla hispana puede llevar a los alumnos a recuperar el hábito de la lectura en su propia lengua (no solo se aprende una L2 sino se amplía el *conocimiento del mundo*).

7. Permite en todo momento la incorporación de *Actividades de forma (Gramática y LÉXICO)* (como ya hemos visto antes en la actividad del cronopio de Cortázar).

El taller comenzó directamente con la distribución de los asistentes en tres grupos para comentar en cada uno lo que plantea la siguiente actividad, cuyo objetivo es introducir el tema, activar los conocimientos previos de los participantes y reflexionar sobre lo que ha de ser una secuencia didáctica de comprensión lectora.

ACTIVIDAD 1:

¿Cuál de las siguientes actividades te parece más comunicativa para una clase de ELE: A, B o C?

A) Ordena las palabras del recuadro para formar el famoso microrrelato de A. Monterroso

ALLÍ	EL	TODAVÍA
DINOSAURIO	CUANDO	
ESTABA		DESPERTÓ
.....		

B) Lee el microrrelato "El Dinosaurio" de Monterroso y explica qué crees que significa.

C) En esta web hay varias viñetas con diversas interpretaciones del famoso microrrelato de A. Monterroso "El Dinosaurio". ¿Cuál te gusta más o te parece la interpretación más adecuada?
http://www.loseternautas.com/2012/09/03/frank-arbelo-reinventa-el-famoso-microcuento-el-dinosaurio

Respuesta correcta: las tres son necesarias para formar una secuencia didáctica con pre-lectura, actividad sobre el texto de lectura y post-lectura.

Todo texto literario, por breve que sea, es digno de ser leído con varias lecturas y por lo tanto, es digno de ser llevado al aula. Su brevedad y sencillez lo hacen aún más idóneo para el aula de ELE.

La siguiente actividad se realizó en los mismos grupos:

ACTIVIDAD 2

A) Lee uno de los siguientes textos (están incompletos para realizar posteriormente una actividad sobre ellos). Inventa un título que lo defina:

Texto 1 (para el grupo de trabajo 1) Título: .....
Esta es una historia de tiempos y de reinos pretéritos. El escultor paseaba con el tirano por los jardines del palacio. Más allá del laberinto para los extranjeros ilustres, en el extremo de la alameda de los filósofos decapitados, el escultor presentó su última obra: una náyade que era una fuente. Mientras abundaba en explicaciones técnicas y disfrutaba de la embriaguez del triunfo, el artista advirtió en el hermoso rostro de su protector una sombra amenazadora. Comprendió la causa. "¿Cómo un ser tan ínfimo" -sin duda estaba pensando el tirano- "es capaz de lo que yo, pastor de pueblos, soy incapaz?" Entonces un pájaro, que bebía en la fuente, huyó alborozado por el aire y el escultor discurrió la idea que lo salvaría... ... ...

Texto 2 (para el grupo de trabajo 2)
Título: .....

Un cronopio va a abrir la puerta de calle, y al meter la mano en el bolsillo para sacar la llave lo que saca es una caja de fósforos, entonces este cronopio se aflige mucho y empieza a pensar que si en vez de la llave encuentra los fósforos, sería horrible que el mundo se hubiera desplazado de golpe, y a lo mejor si los fósforos están donde la llave, puede suceder que encuentre la billetera llena de fósforos, y la azucarera llena de ... ...
.....
.....
.....
....

Así es que este cronopio se aflige horriblemente y corre a mirarse al espejo, pero como el espejo está algo ladeado lo que ve es el paragüero del zaguán, y sus presunciones se confirman y estalla en sollozos, cae de rodillas y junta sus manecitas no sabe para qué. Los famas vecinos acuden a consolarlo, y también las esperanzas, pero pasan horas antes de que el cronopio salga de su desesperación y acepte una taza de té, que mira y examina mucho antes de beber, no vaya a pasar que en vez de una taza de té sea un hormiguero o un libro de Samuel Smiles.

Texto 3 (para el grupo de trabajo 3)
Título: .....

Tirada en el campo ....
..... más dulce de su vida, es decir, de la vida del Burro y de la Flauta.

Incapaces de comprender lo que había pasado, pues la racionalidad no era su fuerte y ambos creían en la racionalidad, se separaron presurosos, avergonzados de lo mejor que el uno y el otro habían hecho durante su triste existencia.

Los títulos se pusieron en común y luego se cotejaron esas hipótesis con los originales:

- Al texto 1 se le tituló "El Escultor y el Tirano" (el original es "La Salvación" de Bioy Casares).
- Al texto 2 se le tituló "Un Mundo Desplazado" (el original es "La Foto Salió Movida, de Julio Cortázar).
- Al texto 3 se le tituló "Dulce Encuentro" (el original es "El Burro y la Flauta", de Augusto Monterrosso).

B) En pequeños grupos inventad la parte de la historia (final, mitad, principio) que falta. Primero comentad ideas y tomar notas. Luego, redactadla en unas pocas líneas.

C) Puesta en común de las distintas historias.

D) Reflexión sobre esta Actividad 2.

Al poner en común cada grupo su historia (o ideas para completar el relato) se vio claramente que el trabajo con literatura y la comprensión lectora de textos no ha de ser

para nada una labor pasiva ni limitarse a la comprensión, sino que puede ir totalmente unida al desarrollo de otras destrezas, incluidas las de interacción, y no solo la escrita sino también la oral.

También se cotejan las propuestas de textos con los relatos originales, lo cual promueve la motivación. Los originales se encuentran en estas direcciones web:

- http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/bioy/salvacio.htm
- http://www.literaberinto.com/CORTAZAR/lafotosaliomovida.htm
- http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/monte/el_burro_y_la_flauta.htm

En realidad, lo que se ha estado haciendo es aplicar técnicas de talleres de escritura creativa a la didáctica de ELE.

Se hizo una revisión de los principales modelos de talleres literarios, en orden cronológico:

1. Los "Ejercicios de Estilo" de Raymond Queneau (1947)
2. Sugerencias creativas de Gianni Rodari ("Gramática de la Fantasía", 1973)
3. Las "consignas" en los talleres latinoamericanos
4. Ideas de los talleres de escritura de Natalie Goldberg (E.E.U.U.)

Además de estos destacaron también:

- En EE.UU.: John Gardner; Thaisa Frank y Dorothy Wall.
- En Francia: Taller de Literatura Potencial (OULIPO)
- En Italia: Escuela de Barbiana
- En España:

  · Talleres literarios de Juan Sánchez-Enciso y Francisco Rincón (años 80)
  · Libro "El Baúl Volador" (1986) de Esperanza Ortega.
  ·Taller de escritura de José Calero Heras y libros de Víctor Moreno (años 90)

Fuera del ámbito docente/escolar destaca:

· Enrique Paez, autor de "Escribir. Manual de Técnicas Narrativas" (2001)

Todos nos pueden dar ideas para aplicarlas al trabajo con textos literarios en el aula de ELE. En general aplico técnicas tomadas en su mayoría de las "consignas" de los talleres latinoamericanos, aunque todos ellos tienen muchas características en común.

La consigna es una fórmula breve que incita a la producción de un texto. Son un pretexto, una coartada, para comenzar a escribir. Ejemplos que nos pueden servir de inspiración para nuestras actividades en el aula:

- Completar un texto con el comienzo, párrafos intermedios o el final dado.

- Poner títulos a relatos.
- Escribir un texto partiendo de un epígrafe enigmático (por ejemplo: "se cayó al cielo").
- Textos colectivos: escribir un relato en grupo: el primer alumno escribe un par de líneas; el segundo, otras sin ver las primeras; el tercer alumno escribe otras, viendo la aportación del primer alumno, pero no la del segundo...
- Responder a cuestionarios disparatados.
- Poner en circulación rumores. Leer una noticia de un suceso a un alumno, que éste la escriba y se la cuente al oído al siguiente y así sucesivamente. Al final se comprobará qué elementos de la historia se conservan y cuáles no.
- Caracterización de personajes partiendo sólo de nombres propios (Aguilucho, Era Verluz...).
- Traducción imaginaria a partir de un texto en una lengua desconocida.
- Producir géneros breves (chiste, refrán...).
- Rellenar globos de historietas gráficas.
- Amplificación de un aviso fúnebre o invención de una historia a partir de una lápida.
- Cambio de sexo en la voz de una narración.
- Discurso apócrifo (imitación fiel de un estilo).
- Distorsión de un personaje histórico literario en un pasaje de la tradición cultural fuertemente codificado.
- Continuum anafórico: todos los versos de un poema comienzan por la misma preposición.

En las actividades que hemos realizado al principio de este taller hemos usado todas las variaciones de la primera consigna y de la segunda. Para ampliar información sobre las técnicas de talleres literarios recomiendo especialmente la lectura de "La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios" de Benigno Delmiro Coto, listado en la bibliografía de este taller.

Tras este inciso de carácter teórico, la siguiente actividad tiene como objetivo integrar la comprensión auditiva/audiovisual a todo este proceso de comprensión lectora y expresión escrita con textos literarios auténticos, lo cual hoy día podemos hacer con enorme facilidad gracias a internet y aplicaciones como youtube.

ACTIVIDAD 3:

3.A) Mira el vídeo en el enlace y anota las palabras que te inspiran o que representen las imágenes: http://www.youtube.com/watch?v=Zrl83fQl2SM (min. 0:47 - 3:00)

3.B) ¿De qué crees que trata el texto, qué tipo de historia vamos a leer? ¿Aparecen algunas de las palabras que anotaste en el relato? Lee y comprueba:

> «Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había opresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado con el pensamiento fijo

en la España distante, particularmente en el convento de Los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora."

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles.

Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de ese conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y espero confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles"

3.C) Ideas para editar este relato. ¿Por dónde cortarías si quisieras hacer una actividad en la que los alumnos han de inventar el final?

3. D) Propuesta del ponente: http://www.youtube.com/watch?v=0PcNk-NqslI (min. 1:55 - 5:11)

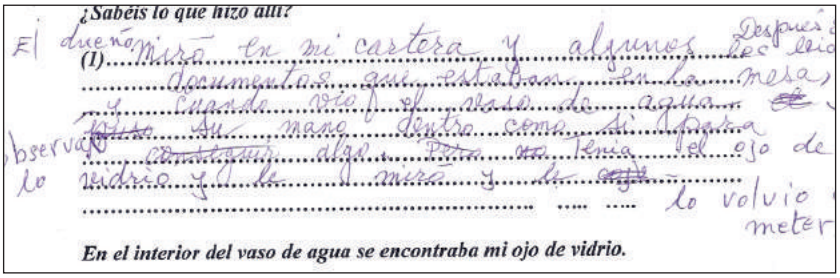
El ponente propone cortar el texto a partir de la frase "Dos horas después...", casi al final, si bien antes ha eliminado las palabras "eclipse" y "oscurezca" para conservar el suspense de la narración. Luego los alumnos ponen en común sus propuestas y han de votar cuál es la más fiel o parecida al texto original. La diferencia esta vez es que el texto se escucha con la voz del propio autor, Augusto Monterroso, han de realizar una labor de comprensión auditiva para la que están ya más que motivados. Es recomendable repetir la audición una vez, al menos.

Tras esto, se comentaron otras experiencias que el ponente suele llevar a clases de ELE con relatos un poco más extensos, llevando a la práctica más variedad de técnicas de las consignas de talleres de escritura creativa:

A) de Roberto Arlt ("La extraordinaria historia de dos tuertos")

B) de Bernardo Atxaga ("Escribir un cuento en cinco minutos")

El ponente también mostró una pequeña selección de muestras reales del trabajo realizado por algunos de sus alumnos del IC de Tel Aviv. He aquí un ejemplo de un ejercicio a la mitad del relato de Roberto Arlt:



Finalmente mostró recursos en la web donde conseguir legalmente relatos breves de calidad literaria y bien presentados, además de la bibliografía básica sobre el tema:

- http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm
- http://narrativabreve.com/cuentos-breves-recomendados
- http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/exbreve.html
- (Solo microrrelatos)
- http://www.loscuentos.net/cuentos/other/

Referencias Bibliograficas

ACQUARONI, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana Educación S.L.

COLLIE, J. y SLATER, S. (1998): Short Stories for Creative Language Classrooms, Cambridge: Cambridge University Press.

DELMIRO COTO, B. (2002): La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios, Bracelona: Graó.

FRANCK, C.; RINVOLUCRI, M. y MARTÍNEZ GILA, P. (2012): Escritura creativa. Actividades para producir textos significativos en ELE, Madrid: SGEL.

RODARI, G. (1997): Gramática de la fantasía, Barcelona: Ediciones del bronce.

SANTAMARÍA, R. (2006): Sugerencias para la aplicación didáctica del cuento al aula de E/LE, en Carabela nº 59 "La Literatura en el Aula de ELE", Madrid: SGEL.

SANZ PASTOR, M. (2006): Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto, en Carabela nº 59 "La Literatura en el Aula de ELE", Madrid: SGEL.

El aprendizaje autónomo del estudiante de ELE en las redes sociales

Adelaida Martín Bosque Cea
University of New Haven (Barcelona)

María de los Á. Mejías Caravaca
IES Abroad Barcelona

1. Introducción

1.1. ¿Qué son las redes sociales?

Una red social "es una estructura social formada por personas o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común. [...] Son parte de nuestra vida, son la forma en la que se estructuran las relaciones personales, estamos conectados mucho antes de tener conexión a Internet" (Ponce 2012).

Por lo tanto, tenemos muchas redes sociales: nuestros amigos, familiares, compañeros de trabajo, etc. Lo que actualmente conocemos como "redes sociales" (Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest) son, en realidad, servicios de redes sociales, es decir, herramientas que nos permiten estar conectados los unos con los otros.

1.2. ¿Por qué las usamos en clase de ELE?

En primer lugar, porque tanto los estudiantes como los docentes las utilizan en su vida diaria para comunicarse, para estar al día y para aprender, por lo que algo cotidiano se incorpora también al proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Con las redes sociales en la clase de ELE se combina el aprendizaje formal, impartido en los centros educativos, con el informal, que es aquel que se obtiene de la vida cotidiana. Con ellas se desarrolla el Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) y la Red Personal de Aprendizaje (PLN). Además, las redes sociales permiten el aprendizaje ubicuo, ya que, al estar presentes en dispositivos móviles, podemos conectarnos a ellas desde cualquier lugar y en cualquier momento.

Por otro lado, si como docentes enseñamos a escribir cartas, ensayos, formularios... ¿por qué no también a comunicarse en redes sociales? Con ello fomentamos la competencia digital del estudiante y nuestra propia competencia digital.

2. Tres redes sociales en la clase de ELE

2.1. Facebook

2.1.1. Cuestiones previas

Esta red social es ampliamente usada por nuestros estudiantes. Por esta razón, es probable que tengan pocas reticencias para usarla como parte de su curso de español. Entre los aspectos positivos que aporta a la clase de ELE, nos gustaría mencionar los que son, a nuestro juicio, más importantes. A saber: permite un lenguaje multimodal y ofrece varias opciones de privacidad -punto importante ya que éste es probablemente el factor que más preocupa a los profesores.

Con Facebook podemos trabajar la competencia digital del alumno, gracias a que acepta texto, fotos, vídeos e hiperenlaces. Este lenguaje multimodal favorece la interacción entre los estudiantes y entre éstos y el profesor; así como la autonomía del aprendiente, ya que pueden decidir cuándo intervenir, proponer temas, etc.

Respecto a la privacidad, hay varias opciones apropiadas para el trabajo con estudiantes: las páginas y los grupos[1]. Las primeras no implican una aceptación por parte del propietario de las mismas, puesto que se trata de páginas de empresas o instituciones de diversa índole que buscan el mayor número de seguidores posible; y se puede participar en ellas libremente. Los grupos, por el contrario, requieren la aceptación del propietario para poder intervenir en ellos. Hay tres tipos: abiertos, cerrados o secretos. Abiertos, cuyo contenido se puede ver, pero no participar hasta haber sido aceptados; cerrados, cuyo contenido no se puede visualizar sin tener la aceptación como miembro, pero se pueden encontrar en la lista de grupos de Facebook; y secretos, cuya existencia sólo sus miembros conocen y pueden acceder al contenido y publicar mensajes. Esta última opción es recomendable para grupos de estudiantes menores de edad, porque es la que más privacidad permite: Sin embargo, para estudiantes adultos creemos que es mejor tener grupos cerrados, ya que permiten intimidad, pero sin caer en el anonimato. Y en el caso de los más lanzados, incluso se podría crear un grupo abierto, que ofrecería la posibilidad de que participaran personas externas a la clase.

2.1.2. Actividades

2.1.2.1. Historias colaborativas

Nivel: B1

Objetivos: fomentar la participación e interacción inmediatas, escribir una historia colaborativa, hablar en pasado

Desarrollo de la actividad: en un grupo de clase creado previamente en Facebook, la profesora Lola Torres escribió el inicio de una historia: "Todos los días, Ali salía de casa

1. Existe la opción de seguir a una persona, en cuyo caso es necesaria la reciprocidad, es decir, que la otra persona nos acepte y también nos siga a nosotros; pero no le vemos tanta utilidad como a las páginas y a los grupos.

escuchando la misma canción en su ipod...” y añadió un hiperenlace con el videoclip de la canción. Como primer comentario, añadió: “... pero aquel día todo era diferente”. Como deberes, los estudiantes tenían que continuar la historia, fuera del aula. Algunos de ellos, empezaron a escribir en Facebook mientras salían de clase.

(1)

2.1.2.2. Eventos

Nivel: B1

Objetivos: combinar entornos digitales con no digitales, crear expectativas, negociar

Desarrollo de la actividad: La profesora Lola Torres creó un evento público en Facebook para organizar una fiesta antes de las vacaciones de Semana Santa. Los estudiantes escribieron qué iban a llevar a la fiesta y algunos también comentaron qué cuento iban a elegir para contar en clase.

(2)

2.2. Twitter

2.2.1. Cuestiones previas

Al igual que Facebook, Twitter también permite el uso de un lenguaje multimodal -fotos, vídeos, hipertextos, etc. Sin embargo, frente a la reciprocidad necesaria en Facebook para el seguimiento individual, Twitter permite seguir a alguien sin que esta persona nos corresponda. Además, nuestro perfil puede ser cerrado, lo que facilita la privacidad en la red. En Twitter se pueden crear listas abiertas -accesibles a todo el mundo- o cerradas -que requieren aceptación.

El principal rasgo distintivo de Twitter es que sólo permite mensajes -tuits- de ciento cuarenta caracteres. Esta característica supone un nivel de síntesis que implica unas capacidades cognitivas específicas necesarias para la resolución de problemas en la vida diaria.

El equivalente a los grupos de Facebook son las listas, que también pueden ser abiertas o cerradas. Además es recomendable el uso de *hashtags,* o etiquetas, para localizar los mensajes más fácilmente.

2.2.2. Actividades

2.2.2.1. Concursos

Nivel: A1

Objetivos: reflexión intercultural (al finalizar la estancia de los alumnos en Barcelona) y fomentar la creatividad.

Etiqueta: #notoquesoyespanolcuando, #notoquesoyespanolacuando.

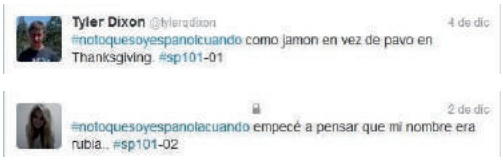
Desarrollo de la actividad: La profesora Adelaida Martín (Martín Bosque 2012) planteó a sus estudiantes que escribieran un máximo de 3 tuits para reflexionar sobre sus síntomas de *españolización* tras pasar un semestre en Barcelona. Los tuits debían empezar por la etiqueta #notoquesoyespanolcuando o #notoquesoyespanolacuando -en función de si se trataba de un alumno o de una alumna-, y debían contener también la etiqueta de la clase (en este caso, #sp101-01, para el grupo 1 y #sp101-02, para el grupo 2). Los tuits podían ir acompañados de foto o vídeo. El plazo de participación en el concurso fue de 5 días.

Un jurado compuesto por @jramon, @mar_mejias y @lauravtavares decidió qué tres tuits fueron los mejores. Los jueces pudieron acceder a los tuits a través de las etiquetas y de un documento en Google que se creó para recopilar los tuits, ya que algunos estudiantes tenían cuentas privadas. La deliberación del jurado también se llevó a cabo en dicho documento.

Los premios consistieron en dar puntos extra en el examen final de curso: 1er premio (+1 punto y copa), 2º premio (+0,5 puntos) y 3er premio (+0,25 puntos).

Estos fueron los tuits ganadores:

(3)



2.2.2.2. Trending Topic

Nivel: A1

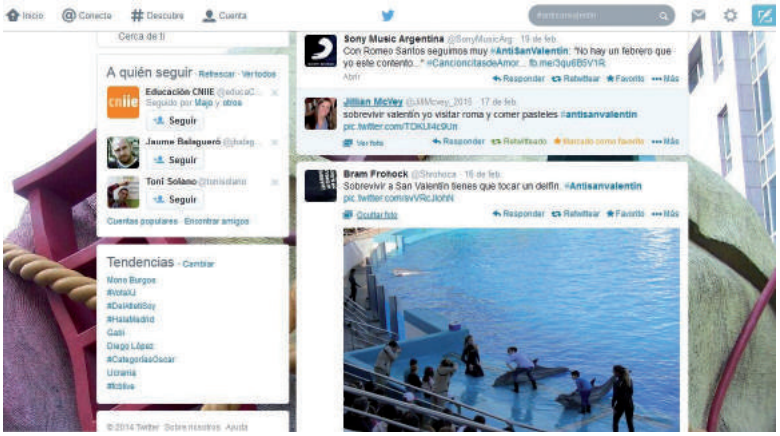
Objetivos: Dar consejos para sobrevivir a San Valentín / Practicar estructuras básicas para hacer sugerencias.

Etiqueta: #AntiSanValentín.

Desarrollo de la actividad: a partir de una búsqueda de etiquetas relacionadas con San Valentín, se propuso este *Hashtag* para escribir consejos divertidos imaginando que no tenemos a nadie con quien hacer un plan romántico de San Valentín. La actividad se realizó como tarea final de la unidad correspondiente a las estructuras para dar consejos o sugerencias (Tienes que / Puedes...), coincidiendo con la semana previa al 14 de febrero. Lo que se pidió a los alumnos fue que contaran cómo estaban pasando el fin de semana de San Valentín, tuiteando además alguna foto ilustrativa. Después, comentamos en clase la foto y los consejos.

Con respecto a la evaluación, formó parte de una tarea más amplia de participación en Twitter, en la que los alumnos fueron tuiteando con diferentes etiquetas propuestas en clase. Se tomó en cuenta, en última instancia, la participación y la originalidad más que la corrección lingüística.

(4)



2.2.2.3. Comentar una película

Nivel: intermedio-avanzado.

Objetivos: desarrollar las competencias digital, gramatical y pragmática, fomentar la interacción entre los estudiantes.

Etiqueta: #iessp300.

Desarrollo de la actividad: se trata de una actividad *real*, ya que responde a lo que se hace en la vida real cuando vemos una película: comentarla con nuestros amigos. Además, practicamos los puntos gramaticales trabajados en clase.

La película que vimos durante dos clases, tras una votación, fue *El otro lado de la cama*. Las instrucciones previas eran que tenían que describir los personajes, responder a los tuits de dos compañeros y hacer hipótesis sobre el final de la película después de la primera sesión de visionado. De los tuits enviados por los estudiantes extrajimos frases con errores y los trabajamos en clase.

Un aspecto que queremos destacar es el hecho de que los estudiantes, en clase, comentaban los contenidos de los tuits, pasando así del entorno virtual al presencial.

(5)

2.3. Instagram

2.3.1. Cuestiones previas

Instagram es una red social en la que unos usuarios siguen a otros, sin que la reciprocidad sea necesaria, como en Twitter, y a diferencia de Facebook. En ella se combina imagen (foto o vídeo de 15 segundos) con texto -sin límite de caracteres- y marcas de geolocalización. Para cada publicación, los usuarios pueden pulsar "me gusta" o comentar. También se pueden *repostear* publicaciones a partir de la herramienta web Iconosquare o de aplicaciones móviles como Repost app, por ejemplo.

Los perfiles de Instagram pueden ser abiertos o cerrados. En un perfil cerrado no es posible ver las publicaciones, ni los seguidos ni los seguidores, pero sí los comentarios que el usuario con perfil cerrado hace en perfiles abiertos.

Como en Twitter, las etiquetas son muy utilizadas en Instagram. Para el seguimiento de las publicaciones de la clase, es útil usar una etiqueta asociada a ella, ya que en Instagram no se pueden hacer listas. Aunque la herramienta web Iconosquare permite hacer listas, solo se pueden visualizar publicaciones de hasta dos días atrás, por lo que utilizar una etiqueta para nuestra clase es lo más recomendable.

2.3.2. Actividades

2.3.2.1. Un desafío

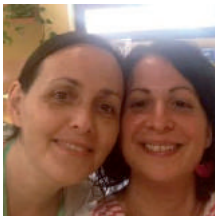
Nivel: todos.

Objetivos: reflexionar sobre el propio aprendizaje, desarrollar las competencias comunicativa y digital.

Etiqueta: #InstagramELE.

Desarrollo de la actividad: Se parte de la diapositiva mensual #InstagramELE, en la que se ofrece una etiqueta para cada día del mes. El usuario de Instagram publica una foto y un pequeño texto asociado a ella, incluyendo la etiqueta del día.

(6)



@mar_mejias El reto de hoy es presentar nuestro taller sobre redes sociales #reto #InstagramELE #ASELE2014 #redesASELE

Desde su creación, en febrero de 2014, por @mundaysa y @amartinbosque (Martín Bosque 2014), unos 25 profesores y unas 30 clases han ido participando en el desafío #InstagramELE (Martín y Munday 2014). Durante el taller, animamos a participar en el desafío, utilizando las siguientes etiquetas: la del desafío #InstagramELE, la etiqueta del día del taller (19 de septiembre, #reto), la del congreso #ASELE2014 y la de nuestro taller #redesASELE.

4. Ahora, tú

Durante el taller, se propuso a los asistentes pensar en una tarea con una de las tres redes sociales presentadas: Facebook, Twitter o Instagram. A pesar del poco tiempo del que dispusieron, surgieron propuestas interesantes que quedaron recogidas en un documento colaborativo de Google (Martín y Mejías 2014c).

5. ¿Qué podemos tener en cuenta para la evaluación?

En primer lugar, pensamos que es necesario dar instrucciones claras a los estudiantes sobre el uso que esperamos de cualquier red social que queramos utilizar para la clase, como hacemos con cualquier otra actividad. Un ejemplo de instrucciones podría ser el siguiente (Martín y Mejías 2014b):

→ Cada semana tienes que enviar un mínimo de "X" tuits ("tweets"). Importante: no puedes escribir todos los tuits de la semana el mismo día. Tienes que hacerlo, como mínimo, en cuatro días diferentes. Se penalizará con el -10% no cumplirlo.

→ Contenido de los tuits:
- Información sobre ti (viajes, pedir ayuda a los compañeros, etc.). Mínimo "X" tuits.
- Responder, por lo menos, a los tuits de 2 compañeros. Mínimo "X" tuits.
- Seguir ("follow") a dos personas importantes del mundo hispano (políticos, cantantes, futbolistas, etc.) o revistas/periódicos españoles, e informar a la clase de lo que ellos tuitean. Mínimo "X" tuits.
- Contestar a las preguntas de la profesora. Todos los tuits que sean necesarios.

Recuerda que puedes obtener un +10% extra en tu nota si escribes tuits originales, propones temas nuevos e interesantes y consigues que tus compañeros interactúen contigo.

Para la evaluación del uso de Twitter de nuestros estudiantes, en 2012 (Martín y Mejías 2012a: 5-6) elaboramos una rúbrica con el fin de unificar criterios. En ella, consideramos el número de tuits a la semana, la interacción con otros compañeros y aspectos lingüísticos, como la gramática y el vocabulario.

Esta es la rúbrica que utilizamos actualmente (Martín y Mejías 2014b), tras alguna modificación que hemos hecho después de usarla en varios de nuestros cursos. La rúbrica está redactada en segunda persona con el fin de que sirva también de autoevaluación a nuestros estudiantes. La nota final sería la media de su nota con la del profesor.

(7)

Participación semanal (nº de tuits)	**4 puntos** 10 tuits	**3 puntos** 7-9 tuits	**2 puntos** 4-6 tuits	**1 punto** 1-3 tuits
Interacción	**3 puntos** Siempre o casi siempre escribes a tus compañeros y respondes sus tuits mostrando interés y fomentando el diálogo. Incluyes información de otros tuiteros y/o *hashtags* y es posible que, incluso, hayas interactuado con otros usuarios en alguna ocasión. **2 puntos** Algunas veces escribes a tus compañeros y respondes sus tuits. Sueles mostrar interés en tus respuestas. **1 punto** Casi nunca escribes a tus compañeros ni respondes sus tuits.			
Gramática y vocabulario	**3 puntos** Tus tuits se comprenden perfectamente. Escribes frases completas, sin errores y utilizando los contenidos aprendidos en clase. Utilizas un amplio vocabulario. No cometes errores ortográficos ni tipográficos. Te autocorriges. **2 puntos** Cometes algunos errores propios de tu nivel, pero estos no impiden la comprensión de tus tuits. Escribes frases incompletas. Utilizas un vocabulario poco amplio. Cometes algunos errores ortográficos y/o tipográficos. **1 punto** No se comprenden tus tuits. No utilizas la gramática ni el vocabulario de forma adecuada. Cometes muchos errores ortográficos y/o tipográficos.			

Nombre:	Nota del alumno:	Comentarios:
Nota final:	Nota del profesor:	Comentarios:

6. Conclusiones

En este taller hemos presentado algunos ejemplos de actividades que se pueden realizar utilizando Facebook, Twitter e Instagram. Creemos que el uso de redes sociales en el aula es beneficioso para los estudiantes ya que pueden mejorar sus estrategias de aprendizaje (comunicativas, cognitivas, socioafectivas y metacognitivas), gracias a la práctica de los contenidos lingüísticos del curso, la interacción con los compañeros y el profesor -lo que facilita una mayor cohesión del grupo-, y la autocorrección de errores (Martín Bosque y Mejías: 2012a). También ayudan a mejorar la competencia digital de los alumnos y sirven como elemento motivador, ya que están acostumbrados a participar en este tipo de redes y les gusta hacerlo.

Uno de los principales inconvenientes que encuentran los profesores de ELE para incorporar el uso de redes sociales en sus cursos es que no saben cómo integrarlo en la evaluación de los mismos. En el taller hemos presentado una tabla de evaluación para Twitter, como ejemplo de evaluación en una red social, que pretende establecer unas pautas iniciales que ayuden en esta tarea. Nos gustaría que esta tabla diera lugar a reflexiones que lleven a su mejora.

Referencias Bibliográficas

ICONOSQUARE. <http://iconosquare.com> [Consulta: 29/octubre/ 2014].

MARTÍN BOSQUE, A. (2012): "Twitter en la clase de ELE: #notoquesoyespanolcuando", *Pensando en ELE*, <http://pensandoenele.blogspot.com.es/search/label/concurso> [Consulta: 26/ octubre/ 2014].

MARTÍN BOSQUE, A. (2014): "Desafío #InstagramELE", *Pensando en ELE*, <http://pensandoenele.blogspot.com.es/2014/01/desafio-instagramele_24.html> [Consulta: 26/ octubre/ 2014].

MARTÍN BOSQUE, A. y M.ª Á. MEJÍAS CARAVACA (2012a): "Cómo evaluar el uso de Twitter con estudiantes de ELE", *Scribd*, 10 págs. <http://es.scribd.com/doc/80108864/Como-evaluar-el-uso-de-Twitter-con-estudiantes-de-ELE> [Consulta: 29/octubre/2014].

MARTÍN BOSQUE, A. y M.ª Á. MEJÍAS CARAVACA (2012b): "Twitter en la clase de ELE. Desarrollando el PLN de nuestros estudiantes", *Slideshare*, <http://www.slideshare.net/amartinbosque/twitter-en-la-clase-de-ele-desarrollando-el-pln-de-nuestros-estudiantes-11393249> [Consulta: 29/octubre/2014].

MARTÍN BOSQUE, A. y M.ª Á. MEJÍAS CARAVACA (2014a): "Evaluación del uso de Twitter", *Google docs*, <https://docs.google.com/forms/d/1V5-KE40uR85vlpnVL6FWvRduTO-3eYbACaqn7cTmNK04/viewform> [Consulta: 29/octubre/2014].

MARTÍN BOSQUE, A. y M.ª Á. MEJÍAS CARAVACA (2014b): "La evaluación de Twitter en la clase de ELE" (en prensa), R. Cuadros y J. Villatoro (eds.), *Twitter en la enseñanza y aprendizaje del español*, Málaga: Digitalingua.

MARTÍN BOSQUE, A. y M.ª Á. MEJÍAS CARAVACA (2014c): "El aprendizaje autónomo del estudiante de ELE en las redes sociales", *Google docs*, <https://docs.google.com/document/d/1Rgbvd9hEmpYcxjdYqieVU1tJnW9J26thgK5k31N6yNc/edit> [Consulta: 29/octubre/2014].

MARTÍN BOSQUE, A. y MUNDAY, P. (2014): "Conexión, colaboración y aprendizaje más allá del aula: #InstagramELE", *Slideshare*, <http://es.slideshare.net/amartinbosque/conexin-colaboracin-y-aprendizaje-ms-all-del-aula-instagramele> [Consulta: 29/octubre/2014].

MUNDAY, P. (2014): "#InstagramELE: instrucciones para estudiantes", *Tackk*, <https://tackk.com/instagramele1> [Consulta: 29/octubre/2014].

PONCE, I. (2012): "Monográfico: redes sociales", *Observatorio Tecnológico. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 10 págs. <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales?start=1>[Consulta: 29/octubre/2014].

Las autoras agradecen a Lola Torres y José Luis Espinosa su inestimable colaboración en este artículo. Por motivos personales, Lola Torres no pudo estar presentando este taller, aunque participó en su elaboración.

Fotografía y cultura. Un estudio interdisciplinar y creativo

Nadia Martín Linares
Universidad Complutense

1. Didáctica e imagen. La fotografía en el aula

La fotografía, en apenas poco más de un siglo, se ha establecido como el sistema hegemónico de representación, abarcando todas las esferas de la vida social. El rápido avance técnico y científico auspiciado por las distintas corrientes de pensamiento y desarrollo histórico y socio-cultural ha sido, sin duda, el factor fundamental que ha favorecido la incorporación de la fotografía en nuestra vida cotidiana. Podríamos afirmar que la imagen fotográfica es un conglomerado que recoge la tradición artística que la precede (Freund 1993: 85), incorporando también diversos elementos de las más amplias parcelas del conocimiento, desde la ciencia pasando por las distintas ramas de las humanidades, como la filosofía, lo sociología o la psicología. Hoy día, debido al cambio paradigmático que supone la irrupción del mundo digital, se antoja casi necesario un replanteamiento del papel que juega la imagen en cualquier ámbito de la vida cotidiana contemporánea.

Dentro del campo de la enseñanza, como en muchos otros, la imagen es una herramienta de apoyo que potencia la eficacia comunicativa así como la asimilación de conocimientos. Se trata de un recurso muy importante con el que ampliar los canales perceptivos sobre los que aplicar un aprendizaje dado. La imagen es una inestimable ayuda que puede ilustrar y complementar de un modo eficiente aquellos puntos que, mediante un código único, hubieran sido problemáticos (Diéguez 1978: 49-54).

Sin embargo, la fotografía a pesar de sus múltiples ventajas como su instantaneidad y eficacia, la capacidad de contextualización de materias y la creación de marcos conceptuales sobre los que trabajar en el aula, plantea una serie de dilemas. Por citar algún ejemplo, cabe destacar la capacidad de generar posibles malentendidos culturales que pueden incomodar o incluso ofender al alumnado según su contexto sociocultural. Además, el abuso de dispositivos multimedia y el poder seductor de la propia imagen, en ocasiones pueden desempeñar, a nuestro pesar, un papel perjudicial en nuestros objetivos didácticos (Ferrés 2000: 185) así como la utilización del formato visual como mera decoración del texto.

Teniendo estos factores en cuenta y circunscribiéndonos al campo de la enseñanza de español como lengua extranjera, el trabajo que resumiremos a continuación no es más que una propuesta cuya motivación se encuentra principalmente en la introducción y utilización de la fotografía artística española y latinoamericana como un elemento pedagógico mediante el cual enseñar las distintas destrezas del español.

El objetivo que perseguimos con este trabajo es utilizar este tipo de material como eje vertebrador sobre el cual establecer puentes culturales de comunicación e inter-

cambio y elaborar unidades didácticas que acerquen al alumno nuestra idiosincrasia y que hagan que éste adquiera un conocimiento global mediante el descubrimiento activo, la motivación y la creatividad.

Debido a la amplitud del tema elegido, nos vimos en la necesidad de acotar nuestro campo de acción no solo en relación al contexto educativo[1] sino también en la elección de imágenes y artistas. Para ello, enmarcamos a distintos fotógrafos dentro de unos pilares conceptuales y temáticos básicos cuyo papel ha sido fundamental en nuestro trabajo pues aportan desde la antropología y la sociología una base teórica sociocultural muy rica y útil a la hora de guiar el desarrollo de las posteriores actividades y aportar nuevas visiones al alumno. Estos pilares giran en torno a cuatro ideas: la identidad, el tiempo, los lugares y los objetos.

La metodología que llevamos a cabo en nuestro trabajo es muy sencilla y sistemática. Cada apartado recoge una serie de variantes conceptuales muy valiosas a la hora de encaminar nuestro trabajo e introducir la producción artística de los distintos autores.

Desde la identidad individual a la colectiva, nos adentramos en los resortes y bambalinas del retrato (Barthes 2011: 34), el posado (Ortiz García 2005: 201; Barthes 2011: 31), la fotografía cotidiana y familiar (Bourdieu 1979: 134) además de convertirnos en testigos de una herencia cultural común (compartida o no) creadora de vínculos sociales no exentos de fricción (Pujol Cruells 2006: 36-49). Por otro lado, el tiempo se nos revela como un elemento fundamental para abrir puentes de reflexión en torno a las ideas expuestas y nuestro contexto social actual (Castells 2001:540).

Para adentrarnos en las ideas que giran en torno a los lugares, decidimos basarnos en el contraste entre dos tipos de espacio: el lugar y el no-lugar (Augé 2006; Muñoz 2008). Por último y de modo similar, se introdujo el objeto como elemento revelador de identidades, tiempos e imaginarios estableciéndose relaciones entre el objeto tradicional y el funcional (Baudrillard 1984).

Para vertebrar esta introducción teórica acudimos a autores referenciales dentro del mundo de la fotografía española y latinoamericana. El juego de identidades y tiempos camina de la mano de autores como Joan Fontcuberta (VV.AA 2014: 335), Cristina García Rodero (VV.AA 2014: 233) o Irina Werning (VV.AA 2012). El concepto de lugar estará ilustrado por artistas como José Manuel Ballester (VV.AA 2014: 66) y Alexander Apóstol (Castellote 2003: 331), mientras que el epígrafe dedicado a los objetos estará introducido por el sello inconfundible de Chema Madoz (Arenas 2006: 25).

El trabajo de estos autores es un claro exponente creativo que no solo aporta al alumno diferentes perspectivas sino que además promueve la reflexión, el debate y la creación de nuevas ideas que nuestros estudiantes pueden sustraer y poner en práctica durante el desarrollo de las actividades. A continuación se muestra un ejemplo.

1. También nos pareció muy interesante la posibilidad de tratar la fotografía en otros ámbitos de la enseñanza de español como, por ejemplo, el colectivo inmigrante, la utilización de la imagen en los exámenes DELE o el estudio pormenorizado de la imagen en los distintos manuales al uso.

2. Propuestas didáctica en la clase E/LE

La rana que quería ser una rana auténtica. Actividad basada en la fábula de Augusto Monterroso.

Objetivos: Desarrollo de destrezas oral, escrita, así como lectura comprensiva del texto. Realización de tareas creativas relacionadas con las ideas que se desprenden de la actividad.

Gramática: Práctica de tiempos pretérito indefinido y pretérito imperfecto (modo indicativo y subjuntivo).Utilización del modo condicional. Puesta en práctica de las distintas estructuras, tiempos verbales y modos en oraciones subordinadas sustantivas con verbos de sentimiento y de la cabeza. Conectores discursivos.

Funciones: Expresar gustos, opiniones e hipótesis.

Contenidos culturales: Texto (fábula) e imágenes elaboradas por los alumnos.

Desarrollo: Tras realizar una lectura comprensiva del texto, se responderán a las preguntas o bien por escrito para practicar la expresión escrita, o bien para crear un debates en clase para afianzar las destrezas orales. Por otro lado, el alumno realizará una serie de fotografías que, posteriormente, se expondrán en clase.

> *Había una vez una Rana que quería ser una Rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello.*
>
> *Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad.*
>
> *Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.*
>
> *Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una Rana auténtica.*
>
> *Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.*
>
> *Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una Rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena Rana, que parecía Pollo. (Monterroso, 1981: 53)*

Actividades:

1. ¿Qué es para ti ser auténtico?
2. ¿Crees que la identidad se construye a partir de la opinión de los demás?
3. ¿La apariencia externa nos define?
4. ¿Qué piensas del final de la historia?
5. Imagina que el protagonista de esta fábula es un hombre o una mujer ¿Cómo sería la historia? Haz una pequeña narración o coméntala en clase.

6. A partir de tu historia, ¿qué imagen definiría a tu personaje? Busca una fotografía que lo defina o elabórala tú mismo.
7. Si tu personaje compartiese esta fotografía en las redes sociales, ¿qué crees que dirían los demás de él/ella?
8. ¿Cuál es la fotografía más auténtica de ti mismo? Enséñala y explica por qué.
9. ¿Compartirías tu fotografía más auténtica en las redes sociales? ¿Por qué? ¿Cuál ha sido o crees que sería la opinión de los demás?
10. ¿Expresan cosas auténticas (perfiles, estados, etc.) las redes sociales? ¿Por qué?

3. Puesta en práctica, ejemplificación y conclusiones

Durante los cursos intensivos de primavera de E/LE impartidos en la Universidad Complutense, tuvimos la oportunidad de poner en práctica nuestro trabajo a través de los distintos talleres culturales que se ofrecieron al alumnado visitante. Tras la celebración de estos talleres pudimos comprobar que alumnos universitarios de otras ramas de conocimiento respondieron muy positivamente ante nuestra propuesta. La introducción por parte del profesor, así como los ejercicios que se adaptaron en la clase actuaron como una nueva ventana hacia el desarrollo de destrezas y competencias en las que se veían implicados. La fundamentación teórica les ayudó a conocer aspectos novedosos de la cultura y del arte español y latinoamericano. Además, la puesta en práctica focalizada en el alumno sirvió para establecer un puente de unión entre los temas que han abordado y abordan los artistas y las ideas, vivencias de la vida cotidiana y visión del mundo que el estudiante de español trae consigo como bagaje cultural.

Sin embargo, también nos percatamos de una serie de factores a tener en cuenta. Por un lado, las actividades y el desarrollo didáctico están planteados para alumnos de un nivel intermedio de conocimiento de la lengua, ya que de lo contrario el resultado de los ejercicios sería un foco de estrés para el estudiante, además de infructuoso. Por otra parte, tanto la estructura teórica como las actividades exigen por parte del alumnado un conocimiento previo tanto de las disciplinas antropológica y sociológica, como de los distintos movimientos artísticos y sus representantes. En este caso cabría la posibilidad de dirigir este trabajo hacia un tipo de alumnado universitario, familiarizado con estos campos del saber ya que, de otro modo, nuestra propuesta requeriría por parte del estudiante un conocimiento extralingüístico que no tiene por qué darse.

Pensamos de todos modos que esta primera aproximación no está exenta de futuras modificaciones. Sabemos que este material puede tomar otros caminos, que se puede ampliar, corregir o circunscribir a otros contextos dentro de la enseñanza de E/LE. Este trabajo no es más que una propuesta que intenta vincular distintas ramas del saber y crear un diálogo complementario entre la imagen y el texto. Puede ser viable y es versátil, pero solo una mayor indagación y puesta en práctica podrá afirmar o negar esta posibilidad.

Taller cultural de fotografía. Curso intensivo de primavera 2014. Universidad Complutense, Madrid.

Comentario preliminar:

El carácter del curso fue voluntario. Hay una serie de factores que se tuvieron en cuenta a la hora de poner en marcha el taller. El primero de ellos fue el tiempo: debido a la metodología que se deseaba aplicar, un margen de varios días entre una sesión y otra hubiese sido la pauta idónea. Sin embargo, no fue posible por motivos de organización y agenda del propio curso.

Este hecho condicionó notablemente el tipo de actividad, junto con la posibilidad de tener una clase multinivel. Para ello se simplificaron los ejercicios dando la oportunidad al estudiante de elegir entre todas las propuestas una de ellas y desarrollarla, además redactar enunciados y elegir textos que fuesen, en principio, accesibles a cualquier nivel. En el taller también participó una compañera, profesora en prácticas.

Jornada 28 mayo 2014.

Objetivos: Iniciar una toma de contacto e introducir con los temas a desarrollar en el taller.

Nivel: B1-B2, C1.

Duración: Una hora.

Medios técnicos: Ordenador y proyector.

Desarrollo: Esta primera sesión consistió en una clase magistral en la que se introdujeron los tres temas básicos que, posteriormente mediante actividades, los alumnos debían desarrollar: identidad, objetos y lugares. Se establecieron relaciones entre fotógrafos contemporáneos y obras icónicas de la Historia del Arte para enmarcar y dar un sentido amplio de relaciones a los estudiantes. Los ejercicios se propusieron al final de la clase.

Lugares: En este apartado llevamos a cabo una comparación entre aquellos lugares de alto contenido histórico, social y simbólico, como por ejemplo los centros de las ciudades y aquellos espacios funcionales carentes de elementos de identidad colectiva. De este modo definimos los "no lugares". Para ello nos servimos del trabajo del fotógrafo Catalá Roca en el primer caso. En el segundo nos basamos en la obra de José Manuel Ballester.

Francesc Catalá- Roca, *Señoritas de la Gran Vía,* **1959.**

José Manuel Ballester, *Central solar 2,* **2010.**

Por último se trató la importancia del contexto y la escenografía en no solo la conformación de la identidad individual, sino también colectiva. Para ello, se mostró la obra de José Manuel Ballester "Espacios Ocultos", como metáfora de la fuerza connotativa del espacio, incluso pictórico.

José Manuel Ballester: *Lugar para una Anunciación,* **2007 y Fra Angelico:** *La Anunciación,* **1425-1428.**

Actividades:

1. ¿Hay algún lugar que te guste especialmente (en tu barrio, en la facultad, en Madrid)? ¿Cuál es el lugar o el rincón que más te gusta de tu casa? ¿Por qué?

2. ¿Cuál sería tu lugar ideal? Puede ser real, pero también imaginario. Coge tu cámara y muéstranoslo.

Objetos:

En este apartado comenzamos introduciendo las obras de Chema Madoz y Joan Brossa para poner en el punto de mira el cambio semántico que pueden adoptar los objetos al introducir otros elementos ajenos a su funcionalidad. En ambos autores (fotógrafo y poeta) se hace hincapié en la poética que subyace a la propia imagen como también al juego, la ironía e incluso la broma.

Chema Madoz

Joan Brossa, *País,* 1988

Actividades:

1. ¿Cuáles son tus objetos favoritos? Descríbelos. Después elige uno de ellos (el que quieras) y relaciónalo con otro objeto totalmente distinto. Haz un bodegón con ellos.

2. Objetos imposibles: crea y haz una foto de un objeto imaginario.

3. ¿Cuál imaginar que sería la imagen de estos textos? Elije uno de ellos.

> *"Las largas tijeras de cortar papel están ansiosas de dar tijeretazos largos en el papel...Lo esperan tentándonos".*
>
> *"Parece que esa cerilla que estamos rascando un largo rato y no arde, explotará, irritada, explosiva, y se tirará a nosotros..."*
>
> Ramón Gómez de la Serna: *Greguerías.*

4. ¿A qué se parece el dinosaurio? Cáptalo con tu cámara.

> *"En la oscuridad, un montón de ropa sobre una silla puede parecer, por ejemplo, un pequeño dinosaurio en celo. Imagínese, entonces, por deducción y analogía, lo que puede parecer en la oscuridad el pequeño dinosaurio en celo que duerme en mi habitación".*
>
> *Imagínese.* Ana María Shua

Jornada 29 Mayo 2014.

Comentario preliminar:

La asistencia fue muy escasa (dos personas, una de ellas profesora en prácticas) en esta sesión debido a motivos externos al curso.

Objetivos: Realizar una puesta en común de los trabajos de los alumnos.

Nivel: B1-B2, C1.

Duración: Una hora.

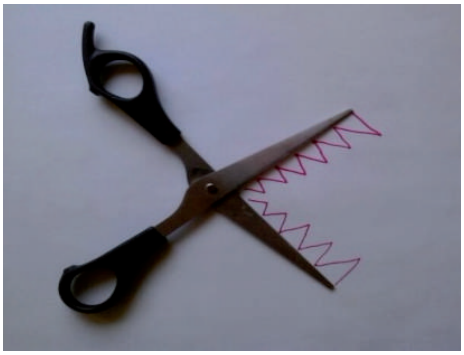
Medios técnicos: Cámaras y dispositivos móviles.

Desarrollo: Durante esta jornada, los alumnos expusieron sus trabajos, mostrando las imágenes que habían seleccionado y explicando en clase las ideas y razones en las que se habían basado para realizar el ejercicio.

Trabajos.

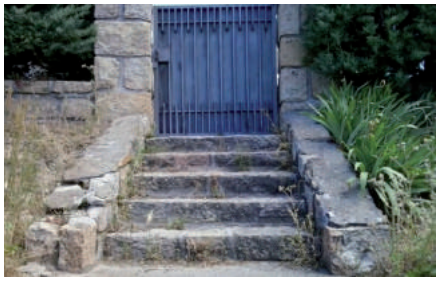
a) *Objetos.*

Julia (profesora en prácticas) creó y fotografió este objeto recreando sus recuerdos de infancia. Según comentó en la puesta en común, se llamaba "quitapesadillas" en relación a un juego utilizado por sus padres para consolarla tras haber sufrido pesadillas de niña.



Este trabajo, de la misma persona, se ha inspirado en una de las Greguerías de Gómez de la Serna.

Lugares.



Por último, Julia mostró la puerta de la casa de los vecinos. Espacio de juegos, de esperas, de conversaciones que para ella tenía una carga experiencial muy fuerte y sobre el que han girado muchas experiencias de su vida.

Referencias Bibliográficas

ARENAS, L. (2006): "El rostro oculto de las cosas". VV.AA, *Chema Madoz. 2000-2005*, Madrid: Ministerio de Cultura.

AUGÉ, M. (2006): *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad;* Barcelona: Gedisa.

BARTHES, R. (2011): *La cámara lúcida. Notas sobre fotografía,* Barcelona: Paidós.

BAUDRILLARD, J. (1981): *El sistema de los objetos,* Madrid: Siglo XXI.

BOUDIEU, P: (1979): *La fotografía como arte intermedio,* México: Nueva imagen.

CASTELLOTE, A. (2003): *Mapas abiertos. Fotografía Latinoamericana 1991-2000,* Barcelona: Lunwerg Editores.

CASTELLS, M. (2001): *La era de la información. Volumen 1: la sociedad red,* Madrid: Alianza Editorial.
DIÉGUEZ, J. R. (1978): *Las funciones de la imagen en la enseñanza,* Barcelona: Gustavi Gili. Colección Comunicación Audiovisual.
FERRÉS, J. (2000): *Educar en una cultura del espectáculo,* Barcelona: Paidós.
FREUND, G. (1993): *La fotografía como documento social,* Barcelona: Gustavo Gili, Fotografía.
MONTERROSO, A. (1981): *La oveja negra y demás fábulas,* Barcelona: Seix Barral.
ORTIZ GARCÍA, C. (2005): "Fotos de familia. Los álbumes y las fotografías domésticas como forma de arte popular". C. S. Ortiz García, *Maneras de mirar: lecturas antropológicas de la fotografía*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pág. 195.
PUJOL CRUELLS, A. (2006): *Ciudad, fiesta y poder en el mundo contemporáneo*, Liminar, Estudios Sociales y Humanísticos, vol. 4, 36-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74540204>. [Consulta: 18/septiembre/2014]
VV.AA. (2014): *Diccionario de fotógrafos españoles. Del siglo XIX al siglo XXI,* Madrid: La Fábrica.
VV.AA. (2012): *Cphoto. Nueva mirada latina,* Madrid: Ivorypress.

Keep calm y disfruta con el español. Estrategias para crear un buen ambiente de aprendizaje en el aula

Azucena Massó Piorno y
Fernando Quintero Álvarez
EDHEC Business School, Faculté Libre de Droit,
IÉSEG School of Management

1. ¿Es posible aprender y divertirse al mismo tiempo?

Nuestra investigación parte de una pregunta básica que como docentes raramente nos hacemos "¿podemos enseñar a nuestros alumnos?" Parece que la respuesta es obvia y que se trata de una cuestión baladí, pero no lo será tanto cuando científicos, estudiosos, maestros, doctores se lo han planteado alguna vez en su vida.

Para responder a esa pregunta y a las que surgen de ella, el qué, el cómo; partimos de nuestra experiencia como docentes en la universidad. Por ello, nos gustaría presentar las experiencias prácticas que hemos llevado a cabo con estudiantes de escuelas de comercio francesas y que, a juicio nuestro, nos han dado un buen resultado.

De ahí que, mediante este taller, deseemos compartir con el público experiencias prácticas implementadas en contextos universitarios que originan un ambiente más propicio para el aprendizaje en el aula, al mismo tiempo que generan una mayor motivación entre los estudiantes, estimulan la sociabilidad y potencian la creatividad.

Creemos también que resulta indispensable prestar atención a la dimensión afectiva y a los estilos cognitivos de los estudiantes a la hora de hacer la programación didáctica. En nuestra experiencia, un alumno motivado se convierte en un factor decisivo, ya que aprende más, anima a los compañeros y se divierte. Como bien decía Benjamin Franklin, "*dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo*".

Por ello, nuestro objetivo se centra en proponer tareas lúdicas e interactivas que capten el interés de los estudiantes, al tiempo que les ayuden a dirigir su propio proceso de aprendizaje y a reflexionar sobre las estrategias necesarias para lograrlo. Igualmente, pretendemos incrementar la interacción de nuestros alumnos, estimular su imaginación y fomentar el trabajo colaborativo.

2. La dimensión afectiva y los estilos de aprendizaje

Como hemos dicho en el apartado anterior y en la línea de investigadores de la dimensión afectiva del enseñanza, como Jane Arnold, estimamos que la atención al dominio afectivo dentro de las clases de lengua conlleva un sinfín de aspectos positivos, tanto en lo académico como en lo personal. Por ello, pensamos que es indispensable

tener en cuenta esta dimensión afectiva a la hora de diseñar la programación didáctica y crear o seleccionar las actividades que realizamos en el aula.

En consecuencia, deseamos presentar algunas de las actividades que hemos creado para llevar esta componente social al aula, atendiendo igualmente a los diferentes estilos cognitivos y potenciando la dimensión afectiva.

La primera actividad que nos gustaría reflejar aquí consiste en una tarea introductoria del curso para realizarse en la primera sesión como presentación. Se puede abordar prácticamente con cualquier estudiante de lengua española, excepto debutantes (a no ser que se quiera recurrir a su lengua materna, lo cual sería posible) puesto que no tienen los recursos lingüísticos necesarios para realizar esta actividad.

En primer lugar, explicamos a los alumnos que vamos a realizar una presentación en la que cada uno se presentará mediante un objeto, una frase, una canción o una imagen. Para que los estudiantes comprendan el sistema, será el profesor el que se presentará primero mediante esos temas. Bajo nuestra experiencia, resulta más enriquecedor hacerlo mediante las cuatro formas, así los estudiantes tendrán más referencias para buscar su "carta de presentación".

En nuestra actividad original y, para dar más contenido lingüístico a la tarea, realmente no es la persona que se presenta la que tiene que exponer los motivos de su elección, sino que juega con el auditorio a que adivinen la razón de su elección. De esta manera, se deja participar a los estudiantes en la presentación de sus compañeros, despierta su curiosidad y permite la búsqueda de puntos comunes y lazos con las personas que van a compartir ese espacio durante la formación.

Por ejemplo, el profesor puede elegir como objeto una brújula y dejar que los estudiantes le hagan preguntas a las que responderá sí o no, según los estudiantes acierten o no los motivos que relacionan ese objeto con su persona. En este caso, podemos imaginar que los alumnos harían preguntas como: "¿te gusta viajar?", "¿haces excursiones en la montaña?..."

Para el buen funcionamiento de esta actividad, resulta necesario insistir a los alumnos en que hagan su elección basándose en aquello que los representa más. Este primer punto sirve también al docente para formarse una primera impresión sobre los estilos cognitivos presentes en su clase. En segundo lugar, se debe dejar a los estudiantes el tiempo necesario para que elijan en conciencia y preparen una pequeña explicación, por si los compañeros no encuentran la solución. Además, se debe insistir en que no sea ni muy fácil ni demasiado complicada la relación entre la "carta de presentación" y la explicación, puesto que puede conllevar la pérdida de curiosidad de los compañeros. En caso de que no encuentren la respuesta, conviene ayudarles con indicios, pistas o flexibilizando las respuestas (que no sean sólo sí o no).

Desde nuestra experiencia personal esta tarea contribuye a la mejor toma de contacto de los estudiantes, para formar un grupo unido y proactivo que convierta el aula

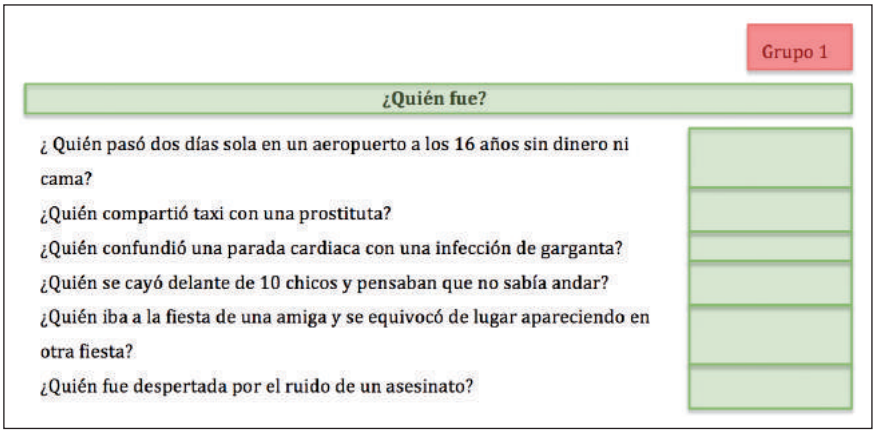
en un mejor medio de aprendizaje. Los alumnos encuentran puntos en común con sus compañeros, aficiones compartidas, filosofías de vida similares. Todo ello puede generar una mayor cordialidad y sociabilidad. Además, el docente puede comenzar a trabajar con los diferentes estilos cognitivos de aprendizaje.

También esta actividad permite crear una sintonía positiva entre el alumnado y el docente, al compartir anécdotas y momentos de su vida. No debemos olvidar que, parafraseando a Confucio, es posible conseguir algo luego de tres horas de pelea, pero es seguro que se podrá conseguir con apenas tres palabras impregnadas de afecto.

La segunda actividad se desarrollaría más avanzado el curso, cuando los estudiantes ya tienen un mayor conocimiento de sus colegas. Esta tarea versa sobre experiencias pasadas de los estudiantes que no conocen los compañeros. Sirve para profundizar más en el conocimiento interpersonal, generar empatía y desarrollar el componente afectivo en el aula. Además, lingüísticamente es una buena actividad para practicar con preguntas y relatos de hechos pasados.

En primer lugar, cada estudiante debe escribir una pequeña historia sobre una experiencia o anécdota original que le ocurrió en el pasado, pero que no sea conocida por sus compañeros. Esto a veces resulta algo complicado, puesto que algunos alumnos son también amigos. En ese caso, solemos pedir a nuestros estudiantes que nos indiquen qué compañeros conocen su anécdota y que sean como mucho dos.

El profesor recoge las historias, las divide en varios grupos (teniendo en cuenta que no estén en el mismo aquellos estudiantes que conocen la anécdota de sus compañeros) y prepara para la clase siguiente un cuadro por grupo con una pregunta sobre la esencia de la historia (como puede observarse en la imagen).



En la clase siguiente el profesor separará a la clase en grupos y dará un cuadro como el anterior a cada grupo, donde figuran preguntas sobre las anécdotas de sus compañeros de grupo. En cada grupo los estudiantes hablarán con sus compañeros para intentar averiguar que historia corresponde a cada alumno y se contarán la anécdota una vez

encuentren al protagonista. Así los alumnos intercambiarán sus historias y al final, en cada grupo conocerán quién es el protagonista de cada una de ellas.

Se recomienda al docente hacer grupos de entre 5 y 8 personas, puesto que con menos no contribuye demasiado a la comunicación entre los estudiantes, y más puede ser algo caótico. El profesor también puede incluir una historia suya en algún grupo para equilibrar el número de estudiantes o introducir una anécdota falsa.

En la segunda fase, los estudiantes cambian de grupo y narran a su nuevo grupo su historia y la que le gustó más del grupo anterior. Para hacer los nuevos grupos de forma rápida, nuestro procedimiento reside en introducir un código de colores en el cuadro donde dice *Grupo 1*. Algunos alumnos tendrán el color rojo, otros azul, verde... dependiendo del número de alumnos. De esta manera, en cada nuevo grupo habrá estudiantes del anterior grupo 1, mezclados con el 2 y el 3...

Al final, pedimos a los estudiantes de estos grupos de colores que escojan la mejor anécdota, la cuenten a la clase entera y expliquen por qué es la que más le ha gustado.

Con estas dos actividades, simplemente queremos demostrar maneras sencillas de introducir el componente social y la dimensión afectiva, al mismo tiempo que practicamos contenidos gramaticales, funcionales o léxicos, que podemos ya haber trabajado, como repaso o como introducción al tema.

3. La motivación y la creación de necesidades

Otro de los aspectos que consideramos fundamental en el aula para potenciar el aprendizaje es la motivación. Desde nuestro punto de vista, la motivación es la gasolina del cerebro, sin ella el cerebro se bloquea, no resulta permeable. Por ello, muchos docentes realizan esfuerzos titánicos para enseñar a sus alumnos, pero consiguen escasos resultados, dado que no están motivados.

Creemos, por tanto, que resulta necesario incluir en la programación actividades que fomenten la motivación de los estudiantes y los predispongan para un mejor proceso de aprendizaje. Así en nuestras clases procuramos introducir actividades que supongan un cambio, una ruptura contra la monotonía, puesto que no hay mejor remedio contra la pérdida de motivación que el dinamismo.

Los alumnos están cada vez más expuestos a fenómenos que distraen su atención, les alejan mentalmente del aula y colaboran a su pérdida de motivación por el proceso de aprendizaje. En nuestra experiencia como docentes siempre hemos luchado para catalizar esas influencias "negativas" y revertirlas hacia el propio proceso de aprendizaje. Queremos decir que la vida personal, extraescolar, las nuevas tecnologías, redes sociales, componentes atmosféricos, etc. pueden convertirse en nuestros aliados si, en lugar de tratar de marginarlos del aula, los incorporamos al proceso de aprendizaje. Aunque el docente pretenda dejar fuera de la clase todos estos componentes, éstos no quedarán aislados del cerebro del estudiante. En ese sentido, abogamos, por ejemplo, por una incorporación de las nuevas

tecnologías y redes sociales en la formación, de manera que constituyan un medio más de motivación para el alumno, al mismo tiempo que intentamos que comprendan que pueden ser una potente herramienta de aprendizaje, si las utilizan adecuadamente.

Por otro lado, se ha hablado mucho del análisis de necesidades, elemento que incorporamos en nuestros cursos en las primeras sesiones para conocer los intereses y voluntades del alumnado. Pero se debería trabajar quizás también con la creación de necesidades. Puesto que no todos nuestros alumnos tienen motivos para incorporarse en el proceso de aprendizaje, nosotros tenemos que preocuparnos de remar contra esa corriente, aportándoles claves, ideas, retos que generen en su mente una nueva necesidad que les predisponga hacia el aprendizaje. Como decía Henry Ford, "si hubiera preguntado a mis clientes qué es lo que necesitaban, me hubieran dicho que un caballo más rápido". Esto no quiere decir que nuestros alumnos no tengan un criterio propio, ni buenas razones en su elección de qué aprender y qué no. Pero muchas veces nos encontramos con estudiantes que por falta de madurez, otros intereses o pasotismo, ven nuestra asignatura como algo innecesario. Y es en estos casos en los que más nos tenemos que esforzar por poner el mecanismo de la motivación en marcha. Hay que darles un motivo.

Así como la creación de nuevas necesidades contribuye a la motivación, tener una clase con alumnos plenamente motivados genera muy buen ambiente de aprendizaje y facilita los procesos de activación de conocimiento. Para lograr este objetivo, solemos introducir en nuestro programa actividades que se nutran del aspecto lúdico y creativo, que desarrollaremos en el siguiente apartado.

4. El aspecto lúdico y creativo

Cuando se habla de aspecto lúdico en las clases, a veces se escuchan voces críticas que dicen que a la escuela o la universidad no se va a jugar. Incluso en ocasiones hemos tenido que oír algún comentario de aquellos alumnos más críticos diciendo: "y pagar lo que pagamos, para venir a clase a hacer esto". Ante estas voces, lo primero que nos gustaría defender es que desarrollar el aspecto lúdico no consiste en jugar, sino en introducir formas de realizar las actividades que comúnmente hacemos, incorporando de alguna manera la diversión en el proceso de aprendizaje. Es decir, el aspecto lúdico no es el fin, sino el medio por el cual agitamos la atención y la motivación de los estudiantes y les damos una razón para implicarse más activamente en el proceso de aprendizaje. En cuanto a los segundos críticos, hay poco que añadir, dado que normalmente en un par de sesiones se dan cuenta de lo rápido que juzgaron, y comprueban que los objetivos van mucho más allá de la mera diversión.

En este sentido, la introducción del componente lúdico no sustituye ni desplaza la adquisición de la competencia gramatical, léxica, funcional o pragmática, sino que pone las vías para que el estudiante llegue más rápido y motivado a ellas.

Como ejemplo, nos gustaría mostrar aquí una actividad que nos presentó ya hace tiempo una buena compañera, Ana Martínez Cobo, y que siempre que hemos llevado al aula nos ha dado excelente resultado. Se trata de una buena actividad de gramática

lúdica y corporal que nosotros denominamos *esclavos de los adverbios*. La utilizamos con aquellos estudiantes con los que acabamos de ver el imperativo, las órdenes y la formación de los adverbios, o queremos repasar algunas de estas competencias.

En primer lugar, se seleccionan dos o tres voluntarios que van a ser los encargados de dar órdenes. El resto de los alumnos tendrán que realizar aquellas acciones que les pidan. Por ello, tendrán que utilizar el imperativo, aunque podemos imaginar también esta actividad con otros mecanismos para dar órdenes. Mientras los dos o tres alumnos salen del aula para pensar órdenes que dar a sus compañeros, el resto de la clase pensará y seleccionará adverbios con los que matizar las órdenes que le den sus compañeros. Así el objetivo de los primeros será adivinar de qué manera sus compañeros cumplen sus órdenes, es decir, que adverbio utilizan. Por poner un ejemplo, imaginemos que los que se han quedado en el aula han seleccionado el adverbio "lentamente". Cuando sus compañeros les den órdenes harán todo lo que le digan lentamente.

La labor del docente en esta actividad principalmente es la de moderar las posibles órdenes, ayudar con el vocabulario y estimular a los estudiantes para la correcta selección de adverbios, en función de la dificultad que quiera imprimir a la actividad.

Por otra parte, el componente creativo también estimula la motivación de los estudiantes en el aula. De ahí que introduzcamos actividades creativas que se acerquen a sus gustos e intereses y supongan en ocasiones un reto que ponga alerta todas sus capacidades, de manera que contribuya más a su aprendizaje.

Por eso, nos gustaría presentar aquí otra de las actividades de creación propia que nos ha dado un excelente resultado cuando la hemos utilizado. El objetivo de este pequeño taller creativo pasa por el uso y reconocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje, para terminar poniendo toda la creatividad de los estudiantes al servicio de la elaboración de una pequeña obra de arte simbólica.

En una primera parte, solemos presentar (a no ser que ya se haya hecho antes) la existencia de diferentes estilos de aprendizaje, basándonos en el modelo de programación neurolingüística de Bandler y Grinder. De esta manera hacemos un test a los estudiantes para conocer si los estudiantes son predominantemente visuales, auditivos o kinestésicos, y les explicamos las cualidades de cada uno.

Después, seleccionamos a aquellos estudiantes en los que predomine más la competencia auditiva y los sentamos de espaldas a la pantalla donde se proyectan las imágenes del ordenador y mirando a sus compañeros. Su objetivo será escuchar los sonidos de un cortometraje que vamos a proyectar y observar el comportamiento de sus compañeros. El resto de la clase deberá actuar para representar con mímica, gestos y pequeños sonidos aquello que aparecerá en la pantalla. Hay que hacerles conscientes de que el éxito de los compañeros que están de espaldas a la pantalla depende de su implicación.

A continuación proyectamos el cortometraje "LightHeaded" de Mike Dacko y dejamos que tanto un grupo como el otro hagan su función, animándolos o participan-

do con ellos, si lo consideramos oportuno. Cuando el vídeo termine, preguntaremos a aquellos que no lo han visto, que sólo oyeron y vieron los gestos de sus compañeros, ¿cuál es la historia del cortometraje?, ¿qué ha pasado? ¿dónde?, ¿qué te recuerda la música?... Es decir, animaremos un pequeño debate entre ellos, haciendo hipótesis que incorporen su conocimiento auditivo con las muestras corporales que les han brindado los compañeros. Si vemos que están muy despistados, podemos dejar que los compañeros les ayuden un poco.

En una segunda parte, todos los alumnos verán de forma clásica el cortometraje, anotando aquellas palabras que vengan a su mente después del visionado. Después haremos pequeños grupos, que compartirán su léxico y seleccionarán las mejores palabras o expresiones. Con ellas, de manera libre, utilizando todo lo que tengan a su mano, deben crear una pequeña obra de arte simbólica que refleje el espíritu y la filosofía de ese vocabulario que han extraído y, por tanto, del vídeo. Esta parte puede hacerse en clase o pedirlo para la semana siguiente. Finalmente, cada grupo explicará a sus compañeros su obra y los motivos por los que la han realizado.

Desde nuestro punto de vista, es una actividad bastante formativa, y utiliza no pocos componentes lingüísticos, moviliza una cantidad enorme de vocabulario, pero además contribuye al mejor conocimiento de los alumnos de sí mismos, potencia la motivación y genera una dinámica de buen ambiente.

No nos gustaría terminar este apartado sin presentar efímeramente otras dos formas de motivar a los alumnos e implicarlos en su propio proceso de aprendizaje. La primera de ellas es la personalización de los exámenes y ejercicios; es decir, utilizar a los alumnos de la clase como ejemplo en las frases, anécdotas, historias. Hemos comprobado que cuando introducimos sus nombres e historias en las frases, por ejemplo gramaticales, que queremos trabajar, aumenta el nivel de comprensión del significado y, por tanto, tienen mayor facilidad para la elección de la forma verbal atendiendo al contexto.

En segundo lugar, queremos animar al docente a proponer a los estudiantes la realización de proyectos de elección propia. Esto es, implicar a los alumnos en la creación y el diseño de las actividades que van a realizar. Obviamente, supone una mayor dificultad en la preparación de las clases para el profesor, porque depende de los intereses y gustos del alumnado, pero la implicación en estos proyectos es mucho mayor, porque los estudiantes se sienten protagonistas de su propio proceso formativo.

5. Nuestro papel como docentes

Para terminar este ensayo, nos gustaría extraer algunas de las claves que han venido apareciendo a lo largo de estas líneas de nuestro papel como docentes.

En primer lugar, se debe destacar el papel de los estudiantes como actores, no como meros receptores de información. Los alumnos pueden participar, como hemos querido demostrar, no sólo en su propio proceso de aprendizaje, sino también en el diseño de los mecanismos que activen este proceso. Esto pasa por una responsabilizar al alum-

no de su proceso formativo, su voluntad de aprendizaje es la llave que abre la puerta del conocimiento. Eso implica una responsabilidad y, obviamente, sacrificios. Por tanto, *"si hoy no luchas, mañana no llores"*.

En segundo lugar, el uso de la experiencia personal, tanto del alumnado como del docente, supone un gran desarrollo del componente social y de la dimensión afectiva, que libera a los alumnos de las barreras de la distancia interpersonal y genera lazos que potencian el buen ambiente en el aula. Desde nuestra experiencia, un grupo en el que se llevan bien y se ayudan resulta el medio más adecuado para el aprendizaje.

También debemos hacer conscientes a nuestros alumnos de la necesidad del error. Parafraseando a Wess Roberts, todo aquel que no comete errores es que no está intentándolo lo suficiente. El error es una fuente de oportunidad para el aprendizaje y al éxito sólo se llega mediante sucesivos errores. Tenemos que desterrar de la mente de nuestros alumnos esa ancestral dualidad de éxito o fracaso. Los grandes éxitos se suelen alcanzar a partir de sucesivos fracasos. Así, animamos a utilizar el error de forma pedagógica como uno de los principales medios de aprendizaje.

En cuarto lugar, se ha hecho patente en nuestra sociedad actual la necesidad de introducir cambio y dinamismo en nuestras clases, puesto que el nivel de atención máxima no suele prolongarse nunca más de diez minutos. De esta forma, animamos a los docentes a programar sus tareas a través de microactividades, que cambien de formato, de realización y de resolución para que los estudiantes puedan ir modulando su nivel de atención y que no decaiga durante largas y tediosas actividades.

Nos parece también necesaria la justificación de actividades, porque muchas veces los estudiantes no se implican lo suficiente porque no ven el objetivo o la necesidad de la actividad. Mostrarlo de antemano es darle al alumno la visión de un horizonte al que puedan dirigirse, un horizonte alcanzable y visible.

Por último, deseamos cerrar esta serie de consejos con una frase de Albert Einstein que creemos no necesita más comentarios: "*Yo no enseño a mis alumnos, solo les proporciono las condiciones en las que puedan aprender*".

Nos gustaría concluir con la respuesta de uno de nuestros estudiantes a la pregunta que nos hacíamos al principio de este ensayo: "¿podemos enseñar a nuestros alumnos?". Una respuesta que es previa a la pregunta, puesto que motiva la reflexión y nos sirvió como motivación y acicate para esta investigación.

Después de casi diez años en la enseñanza universitaria en Francia y tres años del estudiante en la escuela de comercio en la que impartimos clase, este alumno anónimo escribió en las evaluaciones de fin de curso de los profesores: "*Por primera vez sentimos que un profesor se preocupa de que aprendamos*". Como docente resulta tremendamente sencillo sucumbir al halago y sentirse orgulloso del trabajo realizado. Pero releyendo una y otra vez la frase la sensación deja de tener ese sabor dulce y se vuelve tremendamente amarga. ¿Estamos haciendo lo posible para que nuestros alumnos aprendan?

¿Utilizamos todos los mecanismos, teorías, metodologías a nuestro alcance para colaborar en la formación de nuestros estudiantes? ¿Cómo es posible que un alumno que se aproxima al ocaso de su formación educativa sienta por primera vez que un profesor se preocupa por su aprendizaje?

Referencias Bibliográficas

ARNOLD, J. (2006): «Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera», *Études de Linguistique Appliquée,* num. 139.

ARNOLD, J. - PUCHTA, H. - RINVOLUCRI, M. (2012): ¡Imagínate...! Imágenes mentales en la *clase de español*. Madrid: SGEL.

BARALO, M. (2000): «El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE», *Carabela*, 47, Madrid: SGEL, 5-36.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.

ESCOBAR C. Y NUSSBAUM, L. (2010): «Es posible evaluar la interacción oral en el aula», *Monográficos MarcoELE*, num. 10. <http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobar-nussbaum.pdf> [Consulta: 03/11/2013].

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2009): «La enseñanza de ELE desde la perspectiva del currículo: logros y retos en la era de la globalización», *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/04_plenaria_01.pdf> [Consulta: 03/11/2013].

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

PINILLA, R. (2000): «El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de ELE», *Carabela*, 27, Madrid: SGEL 53-68.

Pinilla, R. (2010): «Tipos de interacción oral y entornos situacionales: una tipología de las actividades de comunicación oral», *Monográficos MarcoELE*, num. 10. <http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.pinilla.pdf> [03/11/2013].

SÁNCHEZ, G. (2010): «Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico», *Suplementos MarcoELE*, num. 11. <http://www.marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf> [03/11/2013].

TARDO, Y. (2005): «Para un enfoque didáctico integral de las estrategias decomunicación oral en la enseñanza de español como lengua extranjera», *RedELE*, num. 3. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72208/00820083000326.pdf?sequence=1> [03/11/2013].

ZANON, J. (1990): «La enseñanza de la comunicación en la clase de español», *Cable, num.5*: 12-19.

Las funciones comunicativas en la lengua oral: validez y adecuación al alumnado

Carlota Nicolás Martínez
Università degli Studi di Firenze

1. Introducción

El objetivo de este taller es mostrar cómo trabajar en clase con las funciones comunicativas etiquetadas en C-Or-DiAL (Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente) <http://lablita.dit.unifi.it/corpora/index_html/C-Or-DiAL/>.

En el taller se presentan las sesiones de C-Or-DiAL: cada sesión contiene un audio y su correspondiente transcripción con etiquetas que representan la articulación prosódica, la estructura y otras incidencias del discurso, como se ve en este fragmento:

> *LEO:/ &eh / se planteó como una serie de lecturas / y luego planteábamos en clase / problemas que surgían de distinto tipo en [//] que nos podrían surgir / desde qué [//] cómo dirigirse al alumno / si uno tiene que cambiar su lengua para adaptarse al alumno / o al revés //

Para elegir las sesiones con las que trabajar en este taller se ha utilizado la información de la página *Acceso a las sesiones* - Índices de todo el corpus <http://lablita.dit.unifi.it/app/C-Or-DiAL/corpus.php?sort=name&rev=1#table> sobre cada una de las sesiones. Esta es la información de una de ellas:

Título: Se presenta Leo.

Participantes: CAR, Carlota (mujer, entre 40 y 60 años, título superior, profesora, Madrid); LEO, Leonardo (hombre, entre 20 y 30 años, título superior, estudiante, Madrid).

Situación: en el aula de informática durante la clase de los estudiantes de doctorado.

Tema: LEO durante un seminario para el doctorado de Lingüística Aplicada dice lo que ha estudiado en relación con la didáctica de la lengua.

Uso didáctico: A1.

Duración y número de palabras: 00:01:23 – 366.

El objetivo de la actividad que proponemos es acercar al alumno a situaciones de la vida cotidiana reflejadas en los textos orales del corpus, y mostrarle **cómo en estos textos** se realizan determinadas funciones comunicativas, es decir determinadas acciones con el habla.

En el proceso de estudio es importante aprender a reconocer estas funciones y detenerse a aprehenderlas, escuchando las grabaciones y observando las transcripciones anotadas[1], se sensibiliza la audición y comprensión del aprendiz. El modo de anotar o etiquetar las funciones se ve en este ejemplo con la función *2.2 Dar una opinión*[2], en la sesión *Se presenta Leo*.

*LOT: 2.2 el rojo le favorece tanto a una rubia como a una morena 2.2 //
*CAR: también eso / claro //
*LOT: entonces ...
*CAR: / claro / 2.2 ellas dos por ejemplo se visten de rojo / y tan guapas 2.2 //

Los temas del material estudiado deben ser adecuados al aprendiz visto como agente social, tras el análisis de sus necesidades. Por ejemplo, para los estudiantes de la Università di Firenze se ha elegido una grabación de un alumno de doctorado que habla sobre su recorrido académico así como la descripción de un taller de costura muy semejante a una visita guiada a cualquier monumento. Este último también se ha utilizado con los alumnos del Centro Internacional Antonio Machado de Soria procedentes de varias universidades de El Cairo, para quienes también se han elegido grabaciones hechas en tiendas, pues era urgente para ellos saber desenvolverse en esas situaciones.

Funciones es la denominación del capítulo 5 del *Plan Curricular* en el que se hace una amplia categorización de las mismas. Otros capítulos del *Plan* están dedicados a la *Ortografía*, la *Gramática*, las *Nociones generales*, etc... Aunque todos estos son temas cruciales en la enseñanza del español, sin embargo las funciones no han tenido una utilización directa para la creación de nuevos materiales didácticos que fuera acorde con su importancia. Nuestro propósito en este sentido es innovador y se hace posible gracias a un recurso como C-Or-DiAL que ofrece una enorme variedad de fragmentos de textos del habla espontánea, cuya transcripción con las funciones marcadas lo convierte en un material muy elaborado, "precocinado" para su uso en el aula.

Por lo tanto, la propuesta de trabajo hecha en este taller presupone la existencia y el uso del corpus C-Or-DiAL por varias razones:

1) Porque es un corpus accesible y gratuito para todos.
2) Porque es específico para la enseñanza.
3) Porque en sus transcripciones están ya marcadas las funciones muy relevantes y útiles para el aprendizaje.

Existen, al menos, dos posibilidades de trabajar con las funciones comunicativas:

1) Trabajar, como veremos, con una sesión en la que estudiar las funciones realizadas.

1. La anotación de todas las funciones ha sido revisada, unificada y ampliada por Martina Viliani, estudiante bilingüe, como parte de su tesis de Máster (Viliani 2012).
2. La etiqueta que marca el principio y el final de la función es el número correspondiente en la lista de funciones recogidas en el *Plan Curricular*. La lista de funciones de C-Or-DiAL ha agrupado algunas de las funciones del *Plan*, reduciendo el número de ellas en la lista de exponentes, pero considerando la existencia de todas las presentes en el *Plan* (Viliani 2012).

2) Utilizar la *Búsqueda Avanzada* <http://lablita.dit.unifi.it/app/C-Or-DiAL/search.php> de la página de C-Or-DiAL, para estudiar a fondo una sola función en todas las sesiones en las que está presente. Al abrir todas esas sesiones "existe la posibilidad de comparar distintos contextos en los que se realiza la misma función comunicativa y existe también la posibilidad de poder observar cómo varía la complejidad y el material lingüístico de esa función concreta" (Nicolás 2011:74).

Vemos un ejemplo de varias realizaciones de la función *3.7 Preguntar por* deseos y expresar deseos (se han reducido los contextos por falta de espacio):

conv_14_EL_MADRID_DE_LA_EPOCA
*MAR: 3.7 (oye) pues yo lo quiero ver 3.7 //
conv_30_ASIGNATURAS_DOCTORADO_1
*CAR: 3.7 ¡ah! eso [/] eso es lo que quiero > 3.7 //
conv_03_LA_CASA_NUEVA
*PIZ: 3.7 yo tengo que ir > /
*CHA: ¿ dónde está > ?
*PIZ:/ también a verla > 3.7 //
conv_01_CON_GALLUMBOS_2
*PAC: ¿ 3.7 a ver / a ver / a ver 3.7 ?

Una posibilidad de actividad didáctica para realizar con un buen número de sesiones en las que haya una misma función se propone con estas palabras:

> [...] creando unas pistas para hacer adivinar qué función es la que tienen en común. Se puede hacer entre dos grupos, uno estudia la función que adivinar en muchas de sus manifestaciones y da pistas al otro grupo. Se pueden ir dando informaciones cada vez más específicas sobre:
>
> - La situación en la que se da esa función.
> - El papel de los hablantes en esa función.
> - Los temas ligados al momento en que se da la función.
>
> Se puede acabar mostrando los fragmentos textuales más significativos de esa función" (Nicolás 2012c: 143)

La validez para la didáctica de estas funciones se ha comprobado trabajando con estudiantes universitarios españoles y extranjeros, que las anotaban. El método de enseñanza mediante transcripción[3] y anotación se ha usado durante varios años en la universidad de Florencia, y se puede hacer la siguiente consideración sobre la validez didáctica de la anotación para la enseñanza:

> Se enseña que esta actitud de descubrimiento de lo nuevo es la más fructífera para aprender. Se enseña a reconocer que en un fragmento de lengua hay muchas de las acciones correspondientes a estas funciones, al reconocerlas el alumno aprende no solo el material lingüístico con el que se realizan, sino el hecho de que cuando se habla se realizan

3. El uso de transcripción como método de aprendizaje se ha puesto en práctica con el manual (Nicolás 2012b).

> acciones. Se aprende también que no en todas las lenguas son iguales o identificables las mismas funciones comunicativas con los mismos límites conceptuales, ni con el mismo tipo de material lingüístico. (Nicolás 2012c: 148)

El criterio para la anotación de las funciones de C-Or-DiAL fue "el de no dejar de anotar ningún caso en el que la función pudiera ser considerada prototípica o pudiera ser un interesante ejemplo de esa función específica. Otro criterio ha sido anotar las funciones presentes cuando era clara o fácil la atribución" (Nicolás 2012c: 67).

Como definición de funciones se puede aceptar esta dada en el *Plan*: "el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua"[4] (Nicolás 2012c: 66), pues es útil desde un punto de vista práctico para su inmediata aplicación en la didáctica, para obtener ciudadanos europeos que sepan actuar en Europa.

La observación atenta de las funciones nos lleva, a quienes trabajamos con C-Or-DiAL, a poder considerarlas como unidades tonales que suelen coincidir con un entero enunciado y en las que se puede reconocer, al oírlas, que se realiza una acción concreta. Las acciones que hemos considerado de referencia para nuestras categorías son las recogidas en el *Plan Curricular* como funciones. Recuestionar esta categorización no es ahora de nuestro propósito, pero sin duda el estudio de cada una de las funciones en los textos, que se está realizando en la Universidad de Florencia, probablemente llevará a plantear nuevas categorías.

2. Propuestas didácticas

2.1. Información necesaria previa a las *Actividades*

Las grabaciones de las dos primeras *Actividades* se bajan de la página de C-Or-DiAL. La grabación de la tercera actividad será publicada en el 2015 en el Minicorpus del Español en la plataforma de LABLITA Laboratorio di Linguistica de la Università di Firenze.

Al principio de cada *Actividad* en el apartado *Hay que saber* se da información sobre lo que se va a escuchar en la grabación, así se facilita la comprensión.

Cada *Ejercicio* que se realice se tiene que hacer escuchando la grabación, pues la transcripción solo se tiene que considerar una representación de lo que se oye. Desafortunadamente, en este artículo no se puede enlazar el audio.

En la siguiente lista de etiquetas se describen sus funciones. Se presentan en su orden de aparición en la primera transcripción:

*CAR: - turno de CAR
¿ - inicio de enunciado interrogativo
/ - cambio de unidad tonal no final de enunciado
? - final de enunciado interrogativo

4. Como se dice en el Plan Curricular en las primeras líneas del capítulo 5, <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm>

&mm – vocalización
// - final de enunciado
*LEO:/ - mantenimiento del turno de LEO
&eh – vocalización
hhh - sonido no lingüístico
[//] – reformulación
+ - interrupción del turno
[/] – repetición
&inten - fragmento de palabra
... - final de enunciado con suspensión retórica

2.2. Actividad 1: Se presenta Leo

Hay que saber

Participantes: CAR, Carlota (mujer, entre 40 y 60 años, título universitario, profesora, Madrid); LEO, Leonardo (hombre, entre 20 y 40 años, título universitario, estudiante, Madrid). Relación entre los participantes: CAR es la profesora, LEO es uno de los estudiantes de doctorado.

Tema y situación: durante la clase de la asignatura de Lingüística Aplicada LEO dice lo que ha estudiado en relación con la didáctica de la lengua.

Palabras nuevas: doctorado, investigación, perspectiva, reducido, seminario, experiencia, método, enfoque, plantear, surgir, al revés, interlengua, resolver

Ejercicio 1

Escucha la grabación y en la transcripción rellena los espacios vacíos con el número que corresponde a cada una de estas funciones. Repite el número para enmarcar cuándo empieza y cuándo acaba: *1.2 pedir información, 1.3 dar información, 1.6 describir, 2.2 dar una opinión, valorar*.

*CAR: ¿ ____ tú / qué estás haciendo ____ ?
*LEO: ____ yo estoy realizando el segundo periodo de doctorado /
*CAR: &mm //
*LEO:/ en la fase de trabajo de investigación //
*CAR: &mm &mm //
*LEO:/ &eh estudié Filología Hispánica / y el curso pasado hice un curso de doctorado de enseñanza de español para extranjeros / con Javier García Sánchez / aquí en la UAM // entonces tengo una perspectiva / pero muy reducida // tampoco tengo una experiencia docente ____ //
*CAR: &mm //
*LEO:/ ____ entonces bueno pues / sería positivo / este seminario ____ //
*CAR: pero vamos / de experiencia no / ____ y ¿ qué hacíais exactamente / hhh qué estudiabais ? &eh ¿ las [//] los métodos ? o las ____ +

*LEO: ____ estudiamos entre los distintos métodos y enfoques ____ /
*CAR: &mm //
*LEO:/ ____ &eh / se planteó como una serie de lecturas / y luego planteábamos en clase / problemas que surgían de distinto tipo en [//] que nos podrían surgir / desde qué [//] cómo dirigirse al alumno / si uno tiene que cambiar su lengua para adaptarse al alumno / o al revés //
*CAR: &mm //
*LEO:/ qué nivel de exigencia queríamos &eh exigirle al alumno / &eh / problemas de la interlengua / &eh / distintos / lo que se le llaman tópicos ¿no? / de [/] de la enseñanza de español para extranjeros / pero desde un nivel más bien / plantear problemas más que [/] que
*CAR: &mm / sí / &inten &bue &un +
*LEO:/ de otra cosa de [//] más que de resolverlos o que de ____ ...
*CAR: ya / sí //

2.3. Actividad 2: ROJO TELAS

Hay que saber

Participantes: CAR (mujer, entre 40 y 60 años, universitaria, profesora, Madrid, vive en Italia desde hace más de 20 años); LOT, Lola (mujer, entre 40 y 60 años, titulación media, encargada del taller de alta costura, Madrid).Relación entre los participantes: LOT conoce a CAR desde hace años porque va allí con frecuencia.

Situación y tema: en el taller de costura LOT muestra a CAR cada dependencia y explica lo que allí se hace, CAR es acompañada por dos sobrinas de 12 y 14 años.

Palabras nuevas: habitáculo, toile, hechura, cortes

Ejercicio 2

Escucha y, observando la anotación de las funciones en la transcripción, comprobarás que hay cinco funciones comunicativas: *1.3 dar información, 1.6 describir, 2.2 dar una opinión, valorar, ____ expresar certeza y evidencia, falta de certeza y evidencia, posibilidad, ____ preguntar por gustos e intereses y expresar gustos e intereses.*

Pon el número que corresponde a las dos funciones que no lo llevan buscando el que le corresponde en la anotación de la transcripción.

*LOT: 1.6 < y luego esto es una >[5] colección básica / es como una especie de [/] de toiles / pero hechas en el tejido que siempre llaman más atención 1.6 / pues un poco para el tema de la madrina / la madrina que va con mantilla y todo eso pues < xxx[6] > +
*CAR: < y habéis decidido el rojo > poner todo rojo //
*LOT: 1.3 a Lorenzo es que el rojo es un color que le < gusta mucho > 1.3 /

5. < > - Etiqueta que indica que hay un solapamiento de texto.
6. xxx - Etiqueta que indica que el transcriptor ha considerado esa parte del audio ininteligible.

*CAR: < le gusta mucho / 3.1 es que es precioso > 3.1 //
*LOT:/ 2.13 entonces pues no / no tiene < ningún > /
*CAR: < desde luego > //
*LOT:/ [/] ningún problema 2.13 //
*CAR:/ 3.1 es precioso 3.1 / es que llama la atención ¿no? // xxx +
*LOT: 2.2 < y siempre favorece > 2.2 /
*CAR: 2.2 < &mm sí > 2.2 //
*LOT:/ 2.13 el rojo es un fondo de armario igual que el negro eh //
*CAR: 2.2 sí 2.2 //
*LOT:/ hoy por hoy 2.13 //
*CAR: ¿ verdad ?
*LOT:/ es un fondo de < armario > //
*CAR: < hasta una cierta edad xxx > //
*LOT: 2.2 el rojo le favorece tanto a una rubia como a una morena 2.2 //
*CAR: también eso / claro //
*LOT: entonces ...
*CAR:/ claro / 2.2 ellas dos por ejemplo se visten de rojo / y tan guapas 2.2 //
*LOT: 2.2 tan guapas / aunque tengan los ojos azules / < y verdes > 2.2 //
*CAR: < yyy[7] > //
*LOT: 1.6 y luego nada aquí / pasamos aquí a la [//] a [/] a ambos lados / ves que es como < un >
*CAR: < xxx > //
*LOT:/ distribuidor / y ambos lados derecha y izquierda pues están los probadores // el de pruebas es un poquito más pequeño // no hay nada / nada más que dos grandes espejos / y un pequeño habitáculo para que la persona se cambie /
*CAR: xxx se cambie //
*LOT:/ y [/] y aquí se hacen las pruebas / cuando ya los trajes están confeccionados / < y en >
*CAR: < y las toiles > ...
*LOT:/ el de la izquierda /
*CAR: 3.1 me impresiona mucho esta 3.1 //
*LOT:/ pues tienes ya donde recibimos / y aquí ya / pues &pue tenemos una colección muy grande de toiles // distintos estilos / distintas hechuras / distintos cortes 1.6 // 1.3 son toiles enteras / < nosotros no trabajamos >
*CAR: < enteras / ¿ no son de medio > ?
*LOT: con medias toiles 1.3 //

Ejercicio 3

Escucha la grabación y con ayuda de las funciones marcadas, divide el texto en estas cuatro partes (considera que LOT es la voz principal):

1. Primera presentación o descripción.
2. Valoraciones.

7. yyy - Etiqueta que indica que ha habido un sonido que es comunicativo, como por ejemplo una risa.

3. Apoyo de las valoraciones.
4. Segunda presentación o descripción.

2.4. Actividad 3: TIENDA DE ROPA

Hay que saber

Participantes: PAR, Benito (entre 40 y 60 años, titulación media, dueño de una tienda, Madrid); HIR, hombre (entre 20 y 40 años, titulación media, dueño de una tienda, Madrid); CLI (mujer). Relación entre los participantes: PAR e HIR son padre e hijo.

Situación y tema: en su tienda de ropa de trabajo, PAR e HIR están trabajando, 8entra una CLI a comprarse unos zapatos, le atiende HIR.

Palabras nuevas: delantales, gastar, quedar, probar.

Ejercicio 4

Solo seis de estas funciones se realizan en el texto. Marca en la transcripción con el número que les corresponde, desde donde empieza hasta donde acaba la función.

1.2. Pedir información (proponiendo alternativas, expresando curiosidad, solicitando una explicación, con prudencia, pidiendo confirmación, cuestionando la información, preguntando por el estado general de las cosas, preguntando por una persona, etc.).
1.3. Dar información (corrigiendo otra información previa, señalando que el enunciado previo es improcedente, confirmando la información previa, dando información sobre el estado general de las cosas, respondiendo a la pregunta por una persona, etc.).
2.2. Dar una opinión.
2.13. Expresar certeza y evidencia, falta de certeza y evidencia, posibilidad (invitar a formular una hipótesis, etc.).
4.1. Dar una orden (con una instrucción, prohibiendo, etc.).
4.2. Pedir un favor, pedir ayuda (preguntar si se puede dejar un recado, etc.).
4.3. Pedir objetos.
4.13. Proponer y sugerir.
5.1. Saludar y despedirse.
5.12. Agradecer o desagradecer y responder a un agradecimiento o a un desagradecimiento.
6.10. Controlar la atención del interlocutor e indicar que se sigue el relato con o sin interés.

*CLR: hola / muy buenas //
*PAR: hola / buenas tardes //
*HIR: < hola > //

*CLR: ¿ < tenéis > zapatos (aquí) color negro ?
*PAR: sí //
*HIR: sí //
*CLR: hhh para la limpieza es //
*PAR: sí //
*HIR: el que tenemos es este //
*CLR: ¿ treinta y siete ?
*HIR: hhh te lo enseño //
*CLR: hhh sí / esa //
*HIR: este tipo ¿ treinta / y siete ? hhh toma / pruébate este // &y ¿ ya has gastado de este ?
*CLR: sí //
*HIR: ¡ah! / o sea &ya el treinta y siete seguro //
*CLR: sí //
*HIR: vale // hhh pues lo busco y te lo xxx // treinta y siete // el cuarenta / cuarenta y tres / treinta y siete //
*CLR: hhh //
*HIR: te lo pruebas si quieres ... siéntate ahí un momentito y te lo pruebas // a ver cómo te queda // hhh ¿ te queda bien ?
*CLR: sí // hhh va bien // #
*HIR: te doy una bolsita //
*PAR: estos [/] estos delantales se los llevamos mañana //
*HIR: no / hay que llamarlo // hay que llamarle que viene / no sé para qué //
*PAR: &aja
*HIR: pues aquí tiene //
*CLR: ¿ cuántos euros ?
*HIR: treinta euros // #
*HIR: pues ahí tiene //
*CLR: vale // muchísimas gracias //
*HIR: gracias //
*PAR: adiós / buenas tardes //
*CLR: hasta luego //
*HIR: hasta luego //

2.5. Corrección

Ejercicio 1

*CAR: ¿ 1.2 tú / qué estás haciendo 1.2 ?
*LEO: 1.3 yo estoy realizando el segundo periodo de doctorado / [...] tampoco tengo una experiencia docente 1.3 //
*CAR: &mm //
*LEO:/ 2.2 entonces bueno pues / sería positivo / este seminario 2.2 //
*CAR: pero vamos / de experiencia no / 1.2 y ¿ qué hacíais exactamente / hhh qué estudiabais ? &eh ¿ las [//] los métodos ? o las 1.2 +
*LEO: 1.3 estudiamos entre los distintos métodos y enfoques 1.3 /

*CAR: &mm //
*LEO:/ 1.6 &eh / se planteó como una serie de lecturas / [...]
*LEO:/ de otra cosa de [//] más que de resolverlos o que de 1.6 ...
*CAR: ya / sí //

Ejercicio 2

Funciones comunicativas: 2.13 expresar certeza y evidencia, falta de certeza y evidencia, posibilidad, 3.1 preguntar por gustos e intereses y expresar gustos e intereses

Ejercicio 3

1. Primera presentación o descripción:
*CAR: < todo rojo xxx > [...]
*LOT:/ [/] ningún problema 2.13 //

2. Valoraciones:
*CAR:/ 3.1 es precioso 3.1 / es que llama la atención ¿no? // xxx + [...]
*LOT:/ es un fondo de < armario > //

3. Apoyo de las valoraciones:
*CAR: < hasta una cierta edad xxx > // [...]
*CAR: < yyy > //

4. Segunda presentación o descripción:
*LOT: 1.6 y luego nada aquí / pasamos aquí a la [//] a [/] a ambos lados / ves que es como < un > [...]
*LOT: con medias toiles 1.3 //

Ejercicio 4

*CLR: 5.1 hola / muy buenas 5.1 //
*PAR: 5.1 hola / buenas tardes 5.1 //
*HIR: 5.1 < hola > 5.1 //
*CLR: ¿ 4.3 < tenéis > zapatos (aquí) color negro 4.3 ?[...]
*CLR: ¿ 1.2 treinta y siete 1.2 ? [...]
*HIR: este tipo ¿ treinta / y siete ? 4.1 hhh toma / pruébate este 4.1 // &y ¿ 1.2 ya has gastado de este 1.2 ? [...]
*HIR: te lo pruebas si quieres ... 4.1 siéntate ahí un momentito y te lo pruebas 4.1 // a ver cómo te queda // hhh ¿ 1.2 te queda bien 1.2 ? [...]
*CLR: ¿ 1.2 cuántos euros 1.2 ?
*HIR: 1.3 treinta euros 1.3 //
*HIR: pues ahí tiene //
*CLR: vale // 5.12 muchísimas gracias 5.12 //
*HIR: 5.12 gracias 5.12 //
*PAR: 5.1 adiós / buenas tardes 5.1 //

*CLR: 5.1 hasta luego 5.1//
*HIR: 5.1hasta luego 5.1//

Referencias Bibliográficas

NICOLÁS MARTÍNEZ, M. C. (2012a): *Base de datos de C-Or-DiAL (Corpus oral didáctico anotado lingüísticamente)*. <http://lablita.dit.unifi.it/corpora/index_html/C-Or-DiAL/>

NICOLÁS MARTÍNEZ, C. (2012b): ¡PON EL OÍ*DO!,* Madrid: TagToC Edición y Contenidos. <http://libreria.tagtoc.com/>

NICOLÁS MARTÍNEZ, C. (2012c): *C-Or-DiAL (Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente),* Madrid: Ediciones Liceus.

VILIANI, M. (2012): *Anotación de las funciones comunicativas en C-Or-DiAL. Repercusiones en la didáctica de ELE,* Tesis de licenciatura inédita, Università degli Studi di Firenze.

La literatura clásica: un elemento motivador para la enseñanza de ELE

Sergio Palacios González
Escuela de español Inhispania (Madrid)

1. Presentación

El presente trabajo trata de diseñar un taller cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia docente de los profesores asistentes, ofreciéndoles consejos y pautas para motivar a sus estudiantes de ELE mediante el trabajo con materiales literarios, concretamente textos clásicos de literatura española. Queremos mostrar de manera práctica, por tanto, algunas de las posibilidades que ofrece la literatura clásica como factor de motivación para los estudiantes de ELE.

El taller se divide en dos partes. La primera de ellas (de una duración de 20 minutos) sirve como contextualización teórica. En ella llevamos a cabo una reflexión sobre los factores de motivación y desmotivación del uso de textos literarios como material didáctico para la clase de ELE, para posteriormente concretar hacia qué aspectos podemos dirigir el trabajo para aumentar la motivación de los estudiantes hacia la literatura y el aprendizaje de ELE en general. El segundo de los bloques (que cubre los 25 minutos restantes) se dedica al planteamiento de actividades instructivas a partir de textos literarios clásicos dirigidas a la mejora de la motivación de los alumnos de ELE de diferentes niveles y características. Finalmente, se realiza una puesta en común y se extraen conclusiones.

2. Primera parte. Contextualización teórica

2.1. Literatura en la clase de ELE: ¿factor de motivación o de desmotivación?

Comenzamos el taller con un breve debate sobre cuáles son los factores que pueden motivar o desmotivar a los estudiantes de ELE hacia la literatura en general. Como elementos motivadores citamos la autoestima que conlleva el comprender que lo que se lee, la literatura como vía de acceso a la cultura, el descubrimiento del universo literario y, por supuesto, el placer de leer considerando la literatura como una actividad de ocio (Acquaroni Muñoz 1997; Sanz Pastor 2006). Por otro lado, aparecen como elementos desmotivadores la supuesta falta de utilidad del texto literario, la dificultad del lenguaje poético, la experiencia previa negativa con la literatura en la lengua materna (LM), la relación de la literatura con el aburrimiento o la convicción de no contar con los suficientes conocimientos (no solo lingüísticos) como para afrontar los textos literarios (Aldrich 1999).

Se propone a los asistentes recapacitar si los factores de desmotivación enumerados anteriormente se originan siempre en los alumnos o también en los propios profesores.

Traemos a colación posibles ejemplos, como el de un profesor de ELE sin formación literaria que descarta trabajar con textos literarios en sus clases por temor a preguntas de los alumnos o por no conocer los textos, los autores o la historia de la literatura en profundidad, o el de docente que da por sentado que los textos literarios van a ser demasiado complicados para el nivel de sus estudiantes y los rechaza como material didáctico. Se concluye que la motivación del profesorado hacia la literatura es uno de los factores clave para lograr la motivación de los alumnos. Ilustramos esta idea con dos citas para profundizar en el reflexión generada: una de la socióloga de la lectura Michèle Petit (Petit 2001: 65): "Para transmitir amor por la lectura, y en particular por la lectura literaria, es preciso haberlo experimentado" y otra del filósofo italiano Nuccio Ordine (Ordine 2013: 99): "La enseñanza, de hecho, implica siempre una forma de seducción".

La siguiente pregunta que planteamos es para qué queremos los docentes emplear la literatura como un medio más para la enseñanza de ELE. Asumiendo que el objetivo último de la clase de segundas lenguas (L2)/ lenguas extranjeras (LE) es la mejora de la competencia comunicativa (CC) de los estudiantes, consideramos que el desarrollo de su competencia literaria (CL) puede contribuir a este fin, por ser competencias íntimamente relacionadas (Lomas, Osoro y Tusón 1993). La intención es buscar que la literatura provoque una motivación intrínseca para los discentes (Arnold y Brown 2000: 31ss.). Para ello adoptamos un enfoque constructivista del aprendizaje, esto es, perseguimos que la materia enseñada tenga un sentido personal para el aprendiz (Willians y Burden 1999) mediante la aplicación de actividades comunicativas y significativas. Nuestra meta es que el estudiante de ELE se vea atraído y genere afectividad hacia las literaturas y culturas hispánicas con ejercicios que mejoren al mismo tiempo su CL y su CC en español. En este contexto, entendemos la afectividad "como los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta" (Arnold y Brown 2000: 19).

2.2. Mejora de las actitudes que integran la competencia literaria (CL)

De modo general, podemos definir la competencia literaria (CL) como la habilidad que tenemos los seres humanos para identificar, comprender, interpretar, valorar y crear textos literarios en diferentes lenguas (Van Dijk 1972; Colomer Martínez 1995; Mendoza Fillola 2004). La CL puede ser entrenada (Culler 1978; Brumfit 1986; Lazar 1993) y engloba conocimientos, procedimientos, estrategias y actitudes. En este taller nos ocupamos particularmente del trabajo de las actitudes como elementos constituyentes de la CL y base de la afectividad que buscamos generar en los estudiantes hacia la literatura. En la siguiente tabla enumeramos algunas de las actitudes susceptibles de ser trabajadas en la clase de segundas lenguas, teniendo en cuenta las distintas dimensiones (identificar, comprender, interpretar, valorar y crear) que integra la competencia literaria según la hemos definido:

ACTITUDES INTEGRANTES DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN L2	
PARA IDENTIFICAR TEXTOS LITERARIOS	- Apreciación de los aspectos literarios. - Apertura a la diferente tipología textual en la L2 / LE.
PARA COMPRENDER TEXTOS LITERARIOS	- Perder el miedo a los textos literarios. - Concebir los textos literarios como fuente de conocimiento lingüístico y cultural.
PARA INTERPRETAR TEXTOS LITERARIOS	- Apertura al mundo literario. - Interacción con el texto. - Apertura a la lógica de lo ficticio.
PARA VALORAR TEXTOS LITERARIOS	- Vinculación texto-realidad. - Vinculación personal con el texto. - Identificación con los personajes y temas. - Predisposición para generar hábitos lectores. - Relación lectura - placer. - Concepción de la literatura como una manifestación artística relacionada con otras artes. - Relacionar la literatura en la L2 / LE con la literatura en LM.
PARA CREAR TEXTOS LITERARIOS	- Valoración y curiosidad por el uso expresivo del lenguaje. - Interés por la creación de textos literarios propios.

En este orden de cosas, defendemos que el trabajo para la mejora de la CL de los estudiantes puede efectuarse ya en el niveles iniciales de aprendizaje A1-A2 (Palacios González 2011) siempre que se seleccionen objetivos alcanzables para los alumnos. Lo importante será llevar a cabo correctamente el proceso de selección de los textos para que contengan un input comprensible de acuerdo con el nivel de los alumnos, y que estos sean representativos de la obra y/o contengan ideas cerradas a partir de las cuales desarrollar las tareas.

3. Segunda parte. Actividad práctica

Considerando todo lo anterior, pasamos a la realización de la actividad práctica del taller. A la vista de unos textos previamente seleccionados, los participantes (en grupos de 3-4 personas cada uno) eligen una o varias actitudes concretas que quieran trabajar en clase para potenciar la afectividad de los alumnos hacia la literatura (p.e. la concepción de la literatura como una manifestación artística relacionada con otras artes) y tienen que diseñar una actividad didáctica encaminada a conseguir este objetivo. Estos ejercicios pueden funcionar de manera aislada o insertos en secuencias didácticas más amplias donde también se realice un trabajo de práctica lingüística o desarrollo de otras destrezas. Aunque se deja libertad a los participantes para elegir otro alumno meta según sus intereses, los supuestos de aprendientes objetivo que se proponen son los siguientes:

(1) Grupo de adolescentes ingleses, que estudian español en secundaria. Nivel A2.

(2) Grupo de estudiantes adultos mixto, de varias edades y nacionalidades, que realizan un curso intensivo de verano en contexto de inmersión en Madrid. Nivel B1.

(3) Grupo de estudiantes universitarios, que estudian español como asignatura opcional, pero no son estudiantes de filología. Nivel B2.

Los textos seleccionados son fragmentos de textos canónicos procedentes de la literatura clásica española. El más antiguo de ellos pertenece a *La Celestina* (1499) y el más moderno a la obra teatral *La vida es sueño,* de Calderón de la Barca (1635). Optamos por textos de esta edad por tratarse de un material abandonado en el aula de ELE, a pesar de ser iconos de la cultura española, queriendo dar así una oportunidad para redescubrirlos tanto al alumno como al profesor. Además, creemos que la lectura de los clásicos proporciona evidentes ventajas para la formación integral del individuo (Navarro Durán 1996; Calvino 2009) y, si aprovechamos el hecho de que en muchas situaciones didácticas asociadas a ELE (p.e. cursos en contextos de inmersión lingüística) podemos alejarnos del carácter de obligatoriedad normalmente asociado a este tipo de lecturas conseguiremos superar algunas de las convicciones negativas de los estudiantes hacia la literatura clásica (Pennac 1993). No obstante, las ideas que aquí amparamos son aplicables a textos de cualquier época, animando sin lugar a dudas a los docentes al trabajo con textos contemporáneos. En el caso concreto de este taller, los fragmentos elegidos son los siguientes:

(4) Celestina, Acto I.
CALISTO: ¿Yo? Melibeo soy, y a Melibea adoro, y en Melibea creo, y a Melibea amo.

(5) San Juan de la Cruz, Canciones del alma...
¡Oh llama de amor viva,
que tiernamente hieres
de mi alma el más profundo centro!;
pues ya no eres esquiva,
acaba ya, si quieres,
rompe la tela de este dulce encuentro [...].

(6) Lope de Vega, Fuente Ovejuna, vv. 2222-2227.
LAURENCIA: Ya está de cólera ciego.
JUEZ: Que os he de matar, creed,
en ese potro, villanos.
¿Quién mató al Comendador?
PASCUALA: Fuente Ovejuna, señor.

(7) Calderón de la Barca, La vida es sueño, vv. 2178-2187.
SEGISMUNDO:
¿Qué es la vida? Un frenesí.
¿Qué es la vida? Una ilusión,
una sombra, una ficción,

y el mayor bien es pequeño;
que toda la vida es sueño,
y los sueños, sueños son.

Debido a las limitaciones de tiempo inherentes al taller, no se pide a los profesores que desarrollen completamente la actividad didáctica, solo que la proyecten y describan. Tras unos minutos de trabajo en equipo, el intercambio de ideas que se produce entre los asistentes es vivo e interesante. Recogemos a continuación algunas de las propuestas de actividades planteadas por los asistentes:

- Para el fragmento de *Celestina*.

  Alumno meta 1: Grupo de adolescentes ingleses, que estudian español en secundaria. Nivel A2.

  Objetivo A: Perder el miedo a los textos literarios.
  Actividad: Lectura del texto asegurando su comprensión para posteriormente solicitar a los estudiantes que contesten a la pregunta: ¿qué otras acciones puede hacer Calisto con Melibea?, para que utilicen verbos en presente de indicativo, p.e. con Melibea estudio, a Melibea escucho, etc.).

  Objetivo B: Relacionar la literatura en la L2 con la literatura en LM.
  Actividad: Aprovechando que se trata de estudiantes ingleses, poner en relación la historia de Calisto y Melibea con la de Romeo y Julieta, viendo diferencias y semejanzas. Relacionar las figuras literarias de Cervantes y Shakespeare.

- Para el fragmento de *Canciones del alma...,* de San Juan de la Cruz.

  Alumno meta 3: Grupo de estudiantes universitarios, que estudian español como asignatura opcional, pero no son estudiantes de filología. Nivel B2.

  Objetivo A: Apertura al mundo literario.
  Actividad: Tras la lectura del texto, preguntar a los estudiantes qué tipo de poema piensan qué es: poema de amor, poema humorístico, poema de crítica social, etc. Explicar que se trata de poesía mística y ver sus vinculaciones con la poesía amorosa.

  Objetivo B: Generar interés por la creación de textos literarios propios.
  Actividad: Solicitar a los estudiantes que escriban un breve poema de amor, en verso libre, utilizando el primer verso de San Juan de la Cruz, ¡Oh llama de amor viva...!

- Para el fragmento de *Fuente Ovejuna,* de Lope de Vega.

  Alumno meta 2: Grupo de estudiantes adultos mixto, de varias edades y nacionalidades, que realizan un curso intensivo de verano en contexto de inmersión en Madrid. Nivel B1.

Objetivo A: Concebir los textos literarios como fuente de conocimiento lingüístico y cultural.
Actividad: Aprovechando el contexto de inmersión lingüística en el que se encuentran, realizar búsquedas en internet sobre la relación de Lope de Vega con la ciudad. Buscar la calle que lleva su nombre, la casa-museo del dramaturgo, etc. y planear una visita.

Objetivo B: Vinculación texto-realidad.
Actividad: Explicar el argumento de la obra, resumido en la expresión idiomática: Todos a una como en Fuente Ovejuna. Vincular esta expresión con movimientos sociales sucedidos en Madrid en la actualidad, p.e. el movimiento 15M u otras manifestaciones de protesta o reivindicación.

- Para el fragmento de *La vida es sueño,* de Calderón de la Barca

Alumno meta 1: Grupo de adolescentes ingleses, que estudian español en secundaria. Nivel A2.

Objetivo A: Concepción de la literatura como una manifestación artística relacionada con otras artes.
Actividad: Planear una lectura dramatizada en clase del monólogo con varios alumnos voluntarios y votando la mejor actuación. Buscar en internet representaciones del monólogo por actores profesionales (en cine o en teatro) y decidir cuál les gusta más.

Objetivo B: Perder el miedo a los textos literarios.
Actividad: Eliminar la última palabra de algunos versos para que los estudiantes busquen otras palabras con las que se mantenga la rima.

Concluimos que el taller genera gran interés en los participantes, siendo no todos ellos especialistas en literatura. El abandono de la literatura clásica en la clase de ELE se debe más a una concepción equivocada de cómo trabajar con ella en la clase, ya que no procede explicar a nuestros estudiantes historia o crítica literaria o concebir los textos literarios como manifestaciones de la lengua solo alcanzable para los estudiantes de niveles avanzados y superiores. Tenemos la convicción de que realizando una selección adecuada de los textos y definiendo claramente los objetivos, los textos literarios clásicos pueden resultar un material didáctico rentable y eficaz, en cualquier nivel, para mejorar de manera paralela la competencia literaria y la competencia comunicativa de los aprendientes de español, motivándoles hacia el estudio lengua y ayudándoles, desde una perspectiva más amplia, a formarse como individuos y enriquecer su camino lector.

Referencias Bibliográficas

ACQUARONI MUÑOZ, R. (1997): "La experiencia de la poesía. Algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE", *Frecuencia L,* 4, 17-20.

ALDRICH, M. (1999): "En torno a la poesía en enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla", *Actas del X Congreso Nacional de ASELE,* 59-64. Versión digitalizada en Actas de los Congresos de ASELE. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0057.pdf> [Consulta: 22/10/2014]

ARNOLD, J. y BROWN, H.D. (2000): "Mapa del terreno", J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid: Cambridge University Press, 2000, 19-41. [Original en inglés: "A map of the terrain", *Affect in Language Learning, Cambridge University Press,* Cambridge, 1999, 1-24].

BRUMFIT, C. J. (1986): "Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language", C. J. Brumfit y R. A. Carter (eds.) *Literature and Language Teaching,* Oxford: Oxford University Press, 184-190.

CALVINO, I. (2009): *¿Por qué leer los clásicos?,* Madrid: Ediciones Siruela. [Original en italiano: *Perché leggere i classici,* Milano: Mondadori, 1995].

COLOMER MARTÍNEZ, T. (1995): "La adquisición de la competencia literaria", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* 4, 8-22.

CULLER, J. (1978): *La poética estructuralista,* Barcelona: Anagrama. [Original en inglés: *Structuralist poetics,* London: Routledge and Kegan Paul, 1975].

DIJK, T. A. VAN (1972): *Some Aspects of Text Grammars,* The Hague: Mounton.

LAZAR, G. (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers,* Cambridge: Cambridge University Press.

LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua,* Barcelona: Paidós.

MENDOZA FILLOLA, A. (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria,* Málaga: Ediciones Aljibe.

NAVARRO DURÁN, R. (1996): *¿Por qué hay que leer los clásicos?,* Barcelona: Ariel.

ORDINE, N. (2013): La utilidad de lo inútil, Barcelona: Acantilado. [Original en italiano: *L'utilità dell'inutile,* Milano: Bompiani, 2013].

PALACIOS GONZÁLEZ, S. (2011): "El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de ELE", *Congreso Mundial de Profesores de Español COMPROFES*. <http://comprofes.es/videocomunicaciones/el-uso-de-los-textos-literarios-clásicos-españoles-en-el-aula-de-ele> [Consulta: 22/10/2014].

PENNAC, D. (1993): *Como una novela,* Barcelona: Anagrama. [Original en francés: *Comme un roman,* Paris: Éditions Gallimard, 1992].

PETIT, M. (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público,* México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

SANZ PASTOR, M. (2006): "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto", *Carabela,* 59, 5-23.

WILLIANS, M. y BURDEN, R. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social,* Madrid: Cambridge University Press. [Original en inglés: *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach,* Cambridge: Cambridge University Press, 1997]

Elaboración de actividades de ELE para niños de 3 a 6 años

Ana Pavón Calle
Universidad Carlos III de Madrid

En el taller práctico "Elaboración de Actividades de ELE para niños de 3 a 6 años" trabajamos y reflexionamos sobre la creación de actividades para estudiantes de español de edad temprana, concretamente niños con edades comprendidas entre los tres y seis años. ELE y Educación Infantil se entremezclan para crear un ambiente positivo, creativo y lúdico para el aprendizaje del español.

El objetivo principal de este taller fue conocer y reconocer las necesidades y habilidades de aprendizaje de los estudiantes más jóvenes. Durante los últimos años, este público ha aumentado considerablemente el número de horas de clases de idiomas, y lamentablemente no hay demasiada bibliografía específica en español.

Las actividades que analizamos en el taller son un compendio de ejercicios, juegos y técnicas utilizadas en clases con niños de edad temprana. Estas actividades están adaptadas para satisfacer una serie de objetivos y para las exigencias del español como lengua extranjera.

Ser docente de niños de edad temprana es un reto para cualquier profesional de la educación sea cual sea su ámbito de conocimiento. En esta edad no sólo se enseña las materias asignadas por el currículo; o no se debería en cualquier caso. En esta etapa del aprendizaje además hay que enseñar a los niños a ser estudiantes, compañeros, amigos, hijos, hermanos. Los objetivos son tan amplios que no se pueden limitar estrictamente al contenido curricular específico, sino que tienen que adaptarse, integrarse y formar parte de un todo, de una educación y formación completa, eficaz y lúdica.

1. Objetivo

Lo que propongo con este taller es que elaboremos actividades para la clase de ELE para niños de 3 a 6 años y que se utilice el español para aprender y jugar, para cantar y contar, para crear y para compartir; que sea un instrumento más en la clase, como lo serán las tijeras, el pegamento, o el papel seda, las canciones o las representaciones teatrales, los juegos y yincanas. Que el aprendizaje no se obstaculice y que fluya la creatividad, la curiosidad, el trabajo y las ganas de aprender cosas nuevas, incluyendo por supuesto la lengua.

Normalmente, los niños en la franja de edad entre 3 y 6 años (y podríamos decir que hasta que son adultos, toman o se les permiten tomar sus propias decisiones), no acuden a las clases de español con una motivación personal. Acuden, por ejemplo, por la obligación que ejercen sus padres sobre ellos con actividades extraescolares, por los planes de estudio de sus centros educativos, etc. Por ello veo la necesidad de crear un

espacio educativo motivador en el que los niños pequeños puedan aprender español como segunda lengua, mientras se desarrollan como personas, y también potenciar su faceta artística y creativa.

Las actividades artísticas, creativas, los trabajos manuales, las artes escénicas, etc., enseñan a los niños a:

- Desarrollar los 5 sentidos.
- Desarrollar la imaginación.
- Tener una apreciación del trabajo y un compromiso con él.
- Aprender a concentrarse y planificar su tiempo y trabajo.
- Tener actitud positiva frente al trabajo, tanto individual como colectivo.
- Utilizar los recursos a su alcance y dar nuevos usos a esos recursos.
- Percibir el mundo de manera diferente y apreciar lo que tienen a su alrededor.
- Resolver problemas.
- Relacionarse con otros para obtener opiniones y diferentes perspectivas de cómo hacer el trabajo y del resultado final de los mismos.
- Etc.

2. Enfoque para la elaboración de actividades

Siempre que elaboramos actividades nos planteamos diversas opciones sobre qué perspectiva debería darse a cada propuesta o actividad. Debemos incluir actividades basadas en el enfoque comunicativo, centradas en la comunicación real (escrita u oral), donde se aprenda la lengua utilizándola mediante situaciones reales, etc. Aunque quizá, para nuestro objetivo en particular, hay demasiada reflexión gramatical y las tareas escritas pueden ser demasiado complejas para los niños o imposibles de llevar a cabo. Por ejemplo actividades que les hagan reflexionar en los pronombres personales y la conjugación serán actividades difíciles e improductivas. Estas deberían ser sólo para niños con niveles avanzados y más mayores.

Quizá serían mejor actividades centradas en el enfoque por tareas o proyectos, dando un paso más allá del enfoque comunicativo, más sencillo para el profesor y para el niño. En ellas la comunicación está integrada en el aula, con unas actividades concretas, donde se aprende la lengua usándola en la contextualización adecuada y con el fin último de realizar la tarea o proyecto para el cual está proyectada. Pero no todos los niños trabajan igual, ni todas las culturas son iguales, o no tienen los mismos estándares o normas en el aula, etc., y todos estos aspectos son determinantes para la planificación correcta de las clases.

En último lugar, probablemente tendrá más peso el enfoque centrado en el estudiante-niño, abierto (siempre) a cambios, a la intervención del niño, de otros niños, del profesor, de los padres, hermanos y familiares, etc., donde se dan cabida los acontecimientos de sus vidas, etc. Creando un entorno de aprendizaje dinámico, natural, inconsciente y lúdico, predominará la comunicación frente a la reflexión. Partiremos del día a día, de los elementos cotidianos y sus rutinas para estar más cercanos a la

realidad infantil y hacer más sencilla la implicación de los niños en las actividades y el aprendizaje.

En conclusión, no es necesario centrarse en un solo enfoque, sino que, apoyándonos principalmente en el último, podemos extraer herramientas de los otros dos. De esta manera desarrollaremos un método completo y adaptado al aprendizaje no sólo de la segunda lengua sino también para educar a los niños como personas y como futuros aprendientes.

3. Objetivos de las actividades y sus contenidos

Como afirma el *Diccionario de Términos Clave de ELE* del Instituto Cervantes: "si los objetivos se refieren a 'para qué' aprender y la metodología a 'cómo' enseñar y aprender, los contenidos se referirán a 'qué' enseñar y aprender...".

En cuanto a qué contenidos incluir o no en un programa, es una cuestión esencial de la enseñanza de segundas lenguas. Estos contenidos deben ser el conjunto de conceptos y recursos necesarios que hay que aprender para llegar a unos objetivos marcados por las necesidades y la programación. Pero en este caso en particular, cuando enseñamos a niños de edad temprana, los objetivos cambian y se adaptan a las necesidades educativas generales. Normalmente, los niños entre tres y seis años tienen como objetivos desarrollar sus capacidades comunicativas, motoras, sociales y afectivas entre otras (muchas), por lo que los contenidos tienen que adecuarse a estos objetivos.

Por ello, para definir los objetivos de esta propuesta, voy a ceñirme a los objetivos generales de la Educación Infantil, descritos en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, Título I sobre Las Enseñanzas y su Ordenación, Capítulo I artículo 13, que los define de una manera muy clara y concisa:

La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Tal y como planteo los objetivos y contenidos de este taller, las actividades deben tener un carácter integrador, es decir, que el aprendizaje de la segunda lengua no se

pueda desvincular de los objetivos generales de la Educación Infantil descritos en los puntos anteriores. El español tiene que estar integrado como una herramienta más y no como materia aislada. El aprendizaje de la segunda lengua potenciará, apoyará y complementará los objetivos generales de la enseñanza de los niños hasta los seis años.

4. Materiales didácticos

Una vez más recurro al *Diccionario de Términos Clave de ELE* del Instituto Cervantes para aclarar las ideas en cuanto a qué son los materiales curriculares. En el primer párrafo de la definición de los mismos queda muy claro qué son: "Los materiales curriculares, también denominados didácticos, son recursos de distinto tipo —impresos como los libros de texto, audiovisuales como un vídeo, multimedia como un DVD, etc.— que se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje. Constituyen un componente más del currículo, por lo que se requiere que mantengan una coherencia con el resto de elementos curriculares, esto es, con los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza-aprendizaje".

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente dicho acerca de objetivos y contenidos, los materiales que se presentan en esta propuesta didáctica están basados en la integración de los objetivos y las necesidades y con la segunda lengua, el español, como herramienta.

En el caso de los niños en edad temprana, las habilidades comunicativas son muy importantes (están aprendiendo a hablar y a comunicarse y a relacionarse con el lenguaje). Por ello, la mayor parte del contenido de los materiales didácticos de esta propuesta se basarán en soportes audiovisual, digital, plástico, por ser más relevantes que el soporte impreso (la mayor parte de los casos los niños no poseen la destreza de la expresión escrita ni la comprensión lectora). No obstante, no estaremos exentos de dicho soporte, ya que en la última etapa de la educación infantil el aprendizaje de la lengua escrita acapara un mayor protagonismo, aunque muy limitado aún (conocimiento del alfabeto, las vocales y consonantes, sílabas, números, etc.)

5. Planificación de las clases

La planificación de las clases para niños en edad temprana es diferente a la planificación de las clases para niños mayores de 7 años y para adultos. Los objetivos de aprendizaje, al ser a largo plazo, no pueden ser evaluados por sesiones sino por conjuntos de unidades didácticas, proyectos o incluso en las programaciones anuales.

La aparición de problemas suelen ser de otro tipo, muy distinto a lo que suele surgir en la enseñanza a adultos; tendrán otro tipo de naturaleza y por ello otro tipo de resolución. Por ejemplo, no se puede presionar a los niños a que terminen actividades en 5 minutos porque algunos lo harán en 2 minutos y otros en 15, mientras que algunos ni la harán.

Los contenidos de las sesiones de ELE para niños serán reiterativos, poco reflexivos y con una secuencia y temporalización muy diferente a la de los adultos. Por lo tanto, este es el aspecto más importante de la planificación y de esta propuesta.

Así mismo hay que tener en cuenta que los niños en edad temprana tienen muy limitada su capacidad de concentración. Además pierden rápido el interés por determinadas actividades o lo muestran desmesuradamente por otras, incluso lo que un día puede tenerles absorbidos durante más de 20 minutos, al día o a la semana siguiente puede ser aburrido y sin interés. Por ello hay que tener en cuenta una serie de factores a la hora de preparar las clases.

Lo primero y más importante es que las clases de ELE para niños no deberían durar más de 45 minutos. Para los más pequeños es muy complicado mantener la atención durante tanto tiempo. Además necesitan más pausas y descansos que los adultos, por lo que esta duración parece más que prudente.

Así mismo, durante las clases, la planificación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades de la clase y de los alumnos. Hay ocasiones en las que un hecho social o algún acontecimiento importante (un cumpleaños por ejemplo) pueden hacer que cambie la dinámica de la clase. Hay que ser resolutivos e incluso capaces de improvisar.

La diversidad de las actividades también es un aspecto determinante a la hora del éxito en una clase de una segunda lengua. Además, así, mediante el cambio de tipología de actividades, se les motiva y se mantienen concentrados y abiertos al aprendizaje participativo. La alternancia de actividades participativas, físicas, individuales y grupales son la clave.

Para tener una guía durante la elaboración de actividades, he diseñado la siguiente plantilla, que nos puede ayudar a la hora de aclarar los contenidos, objetivos, etc., de cada actividad:

Actividad	
Tipo	
Edad	
Nivel	
Duración	
Objetivo	
Materiales	
Desarrollo	
Actividades complementarias.	
Comentarios	

En ocasiones es complicado, por ejemplo por nuestra falta de formación como educadores infantiles, saber qué puede o no hacer un alumno de estas edades, y por ello he

elaborado las siguientes tablas orientativas divididas por edades y destrezas para que sirva como guía en la elaboración de actividades.

Tabla-guía de contenidos orientativa para la creación de actividades ELE para niños de 3 y 4 años

Para hacer más sencilla la tarea de los docentes en cuanto a la creación de actividades de ELE para niños de 3 a 6 años, he compilado en una tabla las cuatro destrezas por franjas de edad.

Las franjas de edad son aproximativas en cuanto al desarrollo y las capacidades de cada niño, ya que, como marca el enfoque centrado en el estudiante-niño, cada alumno tiene unas necesidades determinadas, un contexto de aprendizaje, una estimulación por parte de su entorno y su familia, etc.

En cuanto a las destrezas, son las asumidas en la enseñanza de idiomas: la expresión oral (interacción), la comprensión auditiva, la comprensión lectora, y la expresión escrita. No obstante, estas destrezas tienen unas metas u objetivos diferentes a los que se tienen en la enseñanza para adultos, ya que se centran en aspectos más básicos como son la comunicación básica y más directa, aprendizaje de los sonidos y su pronunciación correcta, deletreo y silabeo, reconocimiento e identificación de sonidos, aprender a leer, relación con las primeras lecturas, práctica de la grafomotricidad y primera escritura, etc.

DESTREZAS	3 AÑOS	4 AÑOS
EXPRESIÓN ORAL (INTERACCIÓN)	- Comunicación básica, por ejemplo: • En "Asamblea" (cada día al empezar la clase)[1]. Tratar de que cada alumno nos cuente algo, lo que quiera. • Pasar lista. - Ejercitar la vocalización. Ejercicios vocales, linguales y gestuales. - No se reconocen bien los pronombres personales aún.	- Comunicación básica, por ejemplo: •En "Asamblea" (cada día al empezar la clase). Se empiezan a respetar y pedir los turnos para hablar. • Pasar lista. - Ejercitar la vocalización. - Deletreo sencillo (sólo vocales). - Aún hay problemas reconociendo los pronombres personales.
COMPRENSIÓN AUDITIVA	- Reconocer sonidos del entorno, de la clase, de los compañeros, de ellos mismos. - Trabajar la palabra y el objeto.	- Reconocer sonidos vocálicos y consonánticos. - Identificar el concepto y la idea (sentimientos).
COMPRENSIÓN LECTORA	- Lectura de imágenes. - Cuentos ilustrados.	- Lectura de imágenes. - Reconocimiento y lectura de vocales. - Pictogramas.

1. La Asamblea es una reunión diaria, celebrada en un lugar agradable de la clase (alfombra de juegos por ejemplo) en la que los niños pueden expresarse libremente por ejemplo acerca de acontecimientos que les hayan pasado, si hay algún juego que les motive, algún conflicto en la clase, etc.

EXPRESIÓN ESCRITA	- Practicar la grafomotricidad. - Trazos: garabato, vertical, horizontal e inclinado. - Manipulación de materiales. - Actividades de coordinación. - Coordinación viso-manual. - Métodos de escritura natural.	- Practicar la grafomotricidad. - Trazos: inclinado, circular, inclinado-vertical, angular, semicírculos. - Actividades de coordinación. - Coordinación viso-manual. - Métodos de escritura natural.

Tabla-guía de contenidos orientativa para la creación de actividades ELE para niños de 5 y 6 años

DESTREZAS	5 AÑOS	6 AÑOS
EXPRESIÓN ORAL (INTERACCIÓN)	- Comunicación básica y pequeños diálogos entre dos, por ejemplo: • En "Asamblea" (cada día al empezar la clase). Se tienen que respetan y piden los turnos para hablar. • Pasan lista, cada día un alumno (figura del asistente o encargado de clase[2]). - Ejercitar la vocalización. - Deletreo sencillo.	- Comunicación básica, diálogos, interacción grupal por turnos, por ejemplo: •En "Asamblea" (cada día al empezar la clase). Se respetan y piden los turnos para hablar. • Pasan lista, cada día un alumno (figura del asistente o encargado de clase). - Ejercitar la vocalización. - Deletreo.
COMPRENSIÓN AUDITIVA	- Reconocer sonidos vocálicos, consonánticos y silábicos. - Identificar el concepto y la idea (sentimientos, situaciones).	- Reconocer sonidos vocálicos, consonánticos y silábicos y elaboración de palabras. - Identificar palabras, conceptos y ideas (sentimientos, situaciones reales e imaginarias).
COMPRENSIÓN LECTORA	- Lectura de imágenes. - Reconocimiento y lectura de vocales y consonantes. - Pictogramas.	- Lectura de imágenes. - Pictogramas. - Lecturas sencillas en mayúscula.
EXPRESIÓN ESCRITA	- Practicar la grafomotricidad. - Trazos: círculos, cuadrados, triángulos, bucles, espirales, círculos concéntricos. - Actividades de coordinación. - Practicar la escritura.	- Practicar la grafomotricidad. - Trazos complejos y práctica de la escritura y formación de frases muy cortas. - Practicar la escritura, separar palabras en letras, sílabas, etc.

6. Conclusión

Con el taller Elaboración de actividades de ELE para niños de 3 a 6 años pretendimos crear un espacio abierto y dialogador para conseguir conocer y comprender mejor

2. La figura del asistente o encargado de clase es una manera de dar responsabilidades a nuestros alumnos haciendo que se encarguen de las tareas de clase como pasar lista, colocar y recoger material, organizar la fila, etc. Así conseguimos que los niños aprendan a comprometerse con el trabajo, que todos quieran ayudar al profesor y la clase y crear un sentimiento de responsabilidad.

las necesidades de los estudiantes de español más precoces. Estos estudiantes son normalmente pasados por alto en las programaciones de los cursos y los materiales y de ahí la importancia de hacer un taller para conocer las necesidades y objetivos de este público que tanto ha crecido en los últimos años.

Impartir clases (ya no de idiomas solamente) a niños de estas edades tan tempranas no es tarea fácil y conocer sus posibilidades físicas, intelectuales y afectivas es para mí muy importante. De ahí la creación de este trabajo y la difusión del mismo en este taller.

Los enfoques de nuestras actividades, con los objetivos propios de la educación infantil y una buena planificación de las clases nos darán confianza para crear actividades que creen en el aula un entorno de aprendizaje motivador, efectivo y afectivo, y sobre todo divertido, donde el español sea una herramienta más.

Con las tablas de elaboración de actividades podemos crear todo tipo de juegos y tareas que motiven a nuestros estudiantes e incentiven el aprendizaje del español como lengua extranjera. Y para tener una guía en este proceso de creación las tablas-guía que nos orientarán en qué pueden o deben hacer los más pequeños en las clases.

Referencias Bibliográficas

ALEGRE, P. (2008): "Enseñar español como lengua extranjera a niños de 3 a 6 años", *Actas del Programa de Formación de Profesorado ELE 2007-2008*, Instituto Cervantes de Múnich, 73-86.

ARNAU, J. (2001): "La enseñanza de la Lengua Extranjera a través de contenidos: principios e implicaciones prácticas"; *Congreso Internacional "Adquisición de Lenguas Extranjeras en Edades Tempranas"*, Oviedo. <http://web.educastur.princast.es/proyectos/keltic/documentos/cong/C08.pdf>

CORDERO SEVA, E. (2013): *Pragmática infantil y enseñanza de español para niños*, Madrid, Arco Libros.

GARCÍA E. (2002): "Ventajas y desventajas de la edad en el aprendizaje de una segunda lengua", *El "tic-tac" en español*, nº1, Vol. 1, (sin paginar), http://www.kean.edu/revistas/

INSTITUTO CERVANTES: *Diccionario de términos clave de ELE*. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/>

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

REILLY, V., y M. WARD, S. (2003 [1997]): *Very young learners*, Oxford, Resource books for teachers: Oxford University Press.

TORRES ÁGUILA, J.R. (2005): "El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero", *Phonica*, 1, 1-9. <http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_06.pdf>

WRIGHT, A. (2011 [2001]): *Art and Crafts with Children*, Oxford, Resource books for teachers: Oxford University Press.

(Footnotes)

1. La Asamblea es una reunión diaria, celebrada en un lugar agradable de la clase (alfombra de juegos por ejemplo) en la que los niños pueden expresarse libremente por ejemplo acerca

de acontecimientos que les hayan pasado, si hay algún juego que les motive, algún conflicto en la clase, etc.

2. La figura del asistente o encargado de clase es una manera de dar responsabilidades a nuestros alumnos haciendo que se encarguen de las tareas de clase como pasar lista, colocar y recoger material, organizar la fila, etc. Así conseguimos que los niños aprendan a comprometerse con el trabajo, que todos quieran ayudar al profesor y la clase y crear un sentimiento de responsabilidad.

Nuevos proyectos para la enseñanza de ELE: el reto de emprender y cooperar en una lengua nueva

Dolores Pevida Llamazares
Aula Intensiva de Inmersión Lingüística
IES Pando de Oviedo, Asturias

Este proyecto ha recibido el 2º Premio Sello Europeo de las lenguas 2013 que el OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos) concede a iniciativas innovadoras para la enseñanza de lenguas, con el fin de promover el conocimiento de buenas prácticas. Siguiendo la metodología de enseñanza por tareas y el enfoque comunicativo, creamos una cooperativa en el aula intensiva de inmersión lingüística, cuyos objetivos principales son el aprendizaje de español como 2ª Lengua y la integración de un alumnado multicultural en nuestra sociedad. El alumnado procede de distintos continentes y tiene lenguas maternas diferentes. Está escolarizado en centros públicos de Educación Secundaria y parte de un nivel A0 de conocimiento del español.

Teniendo en cuenta la situación de partida de este alumnado, el contexto de aprendizaje en el que se desarrolla el proceso, la importancia del trabajo en equipo, la necesidad de desarrollar y fomentar la autonomía en el aprendizaje y en las interacciones, desarrollamos la idea de constituir una empresa cooperativa en el aula. La actividad se desarrolla como si fuera una situación real en todos los sentidos. Nuestros objetivos pasan por el aprendizaje de la lengua nueva, por desarrollar la afectividad y el componente emocional, por favorecer la integración más inmediata en la sociedad de acogida, por adquirir competencias emprendedoras y propiciar el aprendizaje del español como segunda lengua, en un marco de enfoque comunicativo, fomentando el aprendizaje cooperativo, al tiempo que favorecemos una educación intercultural en un ambiente de tolerancia, respeto y solidaridad. Supone una excelente oportunidad para la implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje, utilizando la negociación, la colaboración, la reflexión y la toma de decisiones.

Elegimos una propuesta metodológica en la que el equipo y el trabajo en equipo favorecen el aprendizaje de la lengua de todo el alumnado sin excepción, desarrollando hasta el máximo sus posibilidades. La asignación de responsabilidades y la distribución de roles y tareas en el equipo potencia la ayuda mutua, la comprensión, la solidaridad y el aprendizaje. Estos valores, inherentes al proceso, nos hacen igualmente avanzar en el aprendizaje de la lengua. El alumnado se siente más cómodo, más libre ante su "desconocimiento" de la lengua y el apoyo de los compañeros y compañeras hacen evolucionar al equipo en su trabajo.

Somos un aula diversa, en cuanto a edades, nacionalidades, lenguas maternas, hábitos escolares, situaciones personales, sociales,... Este entorno nos exige dar respuestas adecuadas a necesidades diferentes en un contexto de aprendizaje común. Los objetivos básicos de este proyecto se centran en: el aprendizaje de la ELE/2, lo que favorece la

integración del alumnado en el entorno más cercano; y en conceder un valor funcional y práctico al aprendizaje de la lengua utilizando metodologías cooperativas que nos permitan alcanzar objetivos que trasciendan el aula y nos acerquen a "la vida".

Es un proyecto que permite desarrollar las competencias generales del MCER (Marco Común de Referencia Europeo) como el saber, saber ser, saber hacer, saber convivir con los demás y fomentar en nuestro alumnado las competencias básicas que les ayuden a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida, a ser autónomos. Destacamos la contribución de este proyecto al desarrollo de las siguientes competencias:

1. Competencia Lingüística, reforzando la capacidad comunicativa general y concediendo un carácter muy funcional a todo lo que el alumnado tiene que aprender. Hacer cosas con la lengua en contextos reales de comunicación es una de las aportaciones más valiosas del proyecto en este campo.

2. Competencia Matemática, aplicando los procesos de cálculo para solucionar problemas reales de contabilidad coherentes con sus necesidades: registrar gastos e ingresos de la cooperativa en el libro contable, comprobar que el dinero disponible coincide con el saldo anotado, calcular los costes de fabricación de los productos, marcar el precio final de los artículos, manejar el dinero durante la venta, cuantificar los beneficios obtenidos por la empresa...

3. Competencia Digital, por el uso de las Tics en el aula, bien sea a través del procesador de textos, la búsqueda de información en Internet o la incorporación al blog del aula de la realización de algunas de las tareas conducentes a la creación de la empresa.

4. Competencia Social y Ciudadana, aceptando y practicando normas de convivencia acordes con los valores democráticos. La cooperativa escolar supone una excelente oportunidad para la implicación de los alumnos y alumnas en un proceso de negociación permanente donde la reflexión, la toma de decisiones conjunta, la colaboración para alcanzar un objetivo común, el compartir recursos o la capacidad de aprender unos de otros fomentan actitudes fundamentales en su desarrollo como ciudadanos y ciudadanas.

5. Autonomía e Iniciativa Personal, *capacidades emprendedoras,* transformando las ideas en acciones: me propongo un objetivo, lo planifico y lo llevo a cabo. Estas son tareas que constituyen el núcleo de la cultura emprendedora y que junto con la adquisición de habilidades lingüísticas contribuyen al desarrollo de la iniciativa personal y a la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía.

Nuestra cooperativa se crea en el contexto del Aula de Inmersión Lingüística del IES Pando e IES La Magdalena de Asturias, cuyo alumnado está formado por chicos y chicas de diferentes nacionalidades, edades y niveles educativos que presentan como característica común el desconocimiento del idioma español en el momento de incorporarse al sistema educativo asturiano. Se trata de una cooperativa escolar en la que he-

mos de hacer primar los aspectos de consecución de objetivos educativos y adquisición de competencias básicas. La cooperativa aúna a todos los participantes que pasan por el aula a lo largo del curso.

Los objetivos del Aula de Inmersión se centran en:

- Aprender la ELE/2.
- Integrar al alumnado en el entorno escolar y social.
- Familiarizarlo con el currículo educativo.
- Estimular la iniciativa emprendedora.

De acuerdo con ellos, la idea de formar una cooperativa nos parece muy adecuada para abordarla en el contexto de nuestra aula con un tipo de alumnado que puede requerir en muchas ocasiones satisfacer necesidades emprendedoras, orientarse sobre la inserción en el mundo laboral e integrarse en una nueva sociedad. Todo ello a través de la enseñanza del español como segunda lengua, objetivo prioritario e inminente, que se ve enriquecido con el aprendizaje de una serie de contenidos que favorecen y potencian las habilidades sociales fundamentales para su integración.

1. Metodología

La metodología que utilizamos en este proyecto participa de los principios metodológicos propuestos en el MCER. Utilizamos un enfoque comprehensivo en el que el alumno y la alumna son realmente el centro del aprendizaje. Desarrollamos el trabajo en equipos cooperativos y proponemos tareas y proyectos que favorecen la investigación en el aula y la necesidad de tomar decisiones. Este aprendizaje en equipo propicia interacciones grupales positivas que favorecen el espíritu de colaboración, fomenta la autoestima porque todas las personas pueden aportar en cualquier momento del proceso y permite un fuerte desarrollo de la autonomía personal ya que genera situaciones propicias para aprender unos de otros, entre iguales.

La lengua es en todo momento un instrumento de acción en situaciones reales de comunicación y aprendizaje. Dadas las características específicas del aula de inmersión en la que se desarrolla, este proyecto estimula el aprendizaje de diversas lenguas y ofrece una aportación metodológica novedosa.

La fuerte dimensión europea que emana del contexto de aprendizaje y del proyecto en sí hacen de él una iniciativa intercultural innovadora transferible a otros contextos de aprendizaje.

Trabajamos en tres ámbitos: 1-el ámbito comunitario en el que se producen interacciones entre los agentes participantes y se concibe la lengua como elemento de acción: 2- el ámbito educacional en el que se circunscriben todas nuestras acciones pedagógicas propiamente dichas: y el ámbito de la organización que nos permite crear entornos inclusivos de convivencia de la diversidad.

2. Descripción y organización del proyecto. Fases[1]

Se trata de crear una empresa cooperativa en el contexto escolar para vehicular y potenciar el aprendizaje del español como segunda lengua. Para ello constituimos la empresa, firmamos el acta de constitución y elaboramos los estatutos.

Una cooperativa en la escuela supone poner de relieve todos aquellos aspectos de composición, de organización del trabajo, de rendimientos, de metas comunes de que dispone la empresa al servicio del proceso de enseñanza/aprendizaje. De ahí que la constitución de una sociedad cooperativa en el aula nos ayude a generar en el alumnado un espíritu colaborador, de autonomía personal, necesaria en la formación básica de nuestro alumnado. El proyecto se desarrolla en las siguientes fases:

- *Preparamos una presentación en power point* con la idea de aprender qué es una empresa y con las claves de una empresa cooperativa. Elaboramos un vocabulario específico y básico en torno al concepto de empresa y desarrollamos algunas actividades para familiarizar al alumnado con este vocabulario.

- *Realizamos actividades y dinámicas de grupo* que fomentan la cooperación como por ejemplo "Los cuadrados quebrados" y "El equipo de Manuel".

- *Adaptamos materiales* que nos parecen aprovechables y exportables de otros contextos educativos: alumnado con necesidades de aprendizaje, grupos con necesidad de refuerzo educativo, alumnado con dificultades lingüísticas... porque facilitan el acceso de los alumnos y alumnas a unos documentos con los que puedan gestionar la organización de su cooperativa: el Acta de Constitución y los Estatutos de la Cooperativa.

- *Elegimos el nombre de la cooperativa y el logotipo que la va a representar*. Pensamos, buscamos y revisamos nombres y logotipos de otras empresas conocidas, trabajamos los juegos de palabras y los significados implícitos. Posteriormente, en gran grupo, cada participante hace las propuestas que le parecen adecuadas y finalmente votamos entre los que son más afines a nuestras características.

- *Definimos los cargos necesarios* que se necesitan en la empresa: Presidente, Secretario, y Tesorero, a partir de una dinámica de gran grupo en clase. Por consenso decidimos que un Responsable de Materiales y un Responsable de Marketing favorecería el desarrollo de nuestro trabajo, nos facilitaría el acercamiento al mercado y nos ayudaría a planificar nuestras actuaciones para organizar la participación en el Mercado al que asistiríamos postriormente. Llevamos un *libro de socios* que gestionan el presidente y el secretario. El tesorero de la cooperativa lleva un *libro de cuentas* y *registro de facturas*. Todos estos registros han sido diseñados en clase por el alumnado con el apoyo del profesorado.

1. Todas las actividades se encuentran recogidas y desarrolladas en: PEVIDA, D. (2014): *El reto de emprender y cooperar en una lengua nueva.* Oviedo. Hifer editor.
Disponible en: www.elsastredeloslibros.com

A continuación, transcribimos cómo el alumnado define alguno de los cargos que habían elegido:

"NUESTRA PRESIDENTA: habla bien español, es guapa, confiamos en ella, nos da tranquilidad, somos sus amigas, no se enfada fácilmente, sonríe mucho, es inteligente, es lista, nos gusta que nos represente, es educada, estudia mucho, no es mentirosa."

"NUESTRA RESPONSABLE DE MATERIALES: es guapa, es amable y simpática, es inteligente, es ordenada, le gustan las matemáticas, confiamos en ella, es divertida, se ríe mucho, somos amigas, le gusta cooperar, es trabajadora, a veces se enfada u n poco, escribe bien, le gusta leer y cantar, es muy tímida. "

"*NUESTRO SECRETARIO: es simpático, le gustan las matemáticas, habla bastante español, hará bien las tareas de secretario, confiamos en él, es responsable, es educado, es buen compañero, es inteligente, es guapo."*

- *Elaboramos un documento en el que quedan reflejadas las funciones y las obligaciones de cada cargo.* Conocer las obligaciones de cada uno es algo fundamental y prioritario en la organización de un grupo humano. Además trabajamos las cualidades que son positivas para asumir con éxito cada uno de los cargos. Es también un momento adecuado para trabajar en clase contenidos lingüísticos relacionados con la descripción de las personas y de su psicología, la autoestima de los participantes, la responsabilidad, el trabajo en equipo y las habilidades necesarias para los debates y para la toma de decisiones conjuntas.

  En palabras de los alumnos las funciones y obligaciones del presidente son:

  "El presidente tiene que ser: inteligente, educado, amable, tiene que saber hablar, simpática y tiene que hablar mucho español."

- *Preparamos una fase de campaña electoral para la elección de los cargos directivos de la Empresa.* Los alumnos y las alumnas prepararon una exposición oral con objeto de convencer y persuadir a sus compañeros y compañeras de sus cualidades para representar a la cooperativa en los cargos que se precisaba elegir. Estas intervenciones fueron grabadas en vídeo y trabajadas después con el objetivo de realizar propuestas de mejora. Esto supone un ejercicio muy interesante de comunicación que resulta significativo para el alumnado porque responde a una necesidad real del momento en que nos encontramos organizando la cooperativa en el Aula de Inmersión.

- *Elegimos, por votación, los cargos directivos.* Más allá del objetivo concreto de elegir los cargos representativos de nuestra cooperativa, el valor educativo de este momento es muy importante en el contexto escolar en el que nos encontramos: subsanar deficiencias conceptuales en alumnado procedente de países en los que las prácticas democráticas no siempre son habituales y realizar el proceso de votación completo con el fin de que el alumnado se familiarice con elementos importantes de la democracia.

- *Elección del producto*. ¿Qué productos podemos ofrecer? Analizamos en gran grupo las habilidades de los participantes, sus gustos y preferencias. Es importante realizar con el alumnado reflexiones sobre la inversión que podemos hacer, sobre el mercado donde vamos a vender los productos y sobre aspectos empresariales en general. La planificación del profesorado en este campo es necesaria para orientar al alumnado y asesorarles sobre las diferentes posibilidades a nuestro alcance. En la elección de productos partimos de una idea: elaboración de chapas con diseños originales que nos identifiquen. Los demás productos de elaboración artesanal respondieron a habilidades de alguno de los alumnos para realizar pulseras trenzadas de colores. Esta cooperativa quiso continuar con uno de los productos de la cooperativa del curso anterior que había tenido mucho éxito: los llaveros de la suerte. Por último la cooperativa escogió fabricar unos imanes realizados manualmente con piezas plásticas de colores haciendo formas diferentes según el gusto de cada artesano. Cada pieza por tanto es única y diferente a las demás.

- *La fabricación.* La fabricación es una fase más dentro de la cooperativa. Nuestra cooperativa está centrada en una producción artesanal que nos permita diferenciarnos de cualquier otro producto realizado de manera industrial. En el proceso de fabricación destacaremos dos aspectos fundamentales: el manejo de materias primas y herramientas y la organización de los equipos de trabajo. Es muy importante conceder autonomía al alumnado. Debemos aprovechar los conocimientos y las habilidades de determinados participantes para apoyar a aquellos otros que tengan mayores carencias o desconozcan la técnica de fabricación. Es una fase que promueve una fuerte cohesión en el grupo y es importante que en los equipos de trabajo todos se sientan responsables del producto final.

- *Financiación.* El alumnado ha participado en la compra de los materiales, todos han realizado una aportación inicial a la empresa de 5€, y ha sugerido materiales novedosos con el apoyo de las profesoras, porque nuestro alumnado desconoce nuestro tejido comercial y es importante para nosotros abaratar costes en los gastos iniciales de adquisición de materias primas. Una vez realizada la *aportación económica inicial,* hacemos un estudio económico y un presupuesto de gasto para la adquisición de materias primas para la fabricación de nuestros productos. A la luz de este informe, la Cooperativa, amparada por un acuerdo suscrito entre Valnalón y Cajastur, solicita un *préstamo bancario* de 100€. El alumnado preparó toda la documentación requerida. y concertamos una entrevista en una de las sucursales de Cajastur. Acudimos a la cita y los alumnos solicitan y se formaliza el préstamo, con el compromiso de devolver el dinero la primera semana del mes de junio. Es un momento importante en el proceso ya que concede al alumnado gran responsabilidad en su aprendizaje.

- *Plan de producción.* Estipulamos unos tiempos dentro del horario de clase, destinados a la fabricación. Las instalaciones utilizadas fueron las del I.E.S. y nuestra aula de clase. El Conseyu la Mocedá de Asturias nos ha facilitado una máquina para el montaje de las chapas, de no haber sido así la cooperativa tendría que haber realizado una inversión en maquinaria que le habría acarreado un gasto añadi-

do. Además esto nos permitió tener contactos con agentes externos, prioritario en la socialización que nosotros pretendemos con este alumnado y nos brindó la posibilidad de dar a conocer nuestra cooperativa.

- El *precio de los productos* lo definimos como la cantidad de dinero que un consumidor paga por adquirir un producto. La actividad de fijar los precios es muy relevante: es una actividad que realizamos en clase atendiendo al coste de fabricación y el beneficio.

- *Se redacta y firma el Acta de Constitución.*

- *Se consensúan y redactan los Estatutos de la Cooperativa.* Hemos trabajado la elaboración de los estatutos a partir de las normas de clase y del Instituto. Así el alumnado se da cuenta de la necesidad de que en todo grupo de personas ha de haber unas normas de funcionamiento, con el objeto de fomentar actitudes que favorezcan la actividad de la empresa y el logro de los objetivos comunes.

  Estos son los estatutos del curso 2011/2012: *"1º Colaborar. 2º Trabajar juntos. 3º Todos hablamos español. 4º Hablar despacio y en voz alta. 5º No se puede coger el dinero. 6º No se puede vender con distintos precios. 7º No podemos olvidarnos de ser majos. 8º Atender a los clientes de una manera educada. 9º Hacer publicidad. 10º Cuando acabe el mercado hay que recogerlo todo."*

- *Plan de comercialización y marketing.* Trabajamos en colaboración con Valnalón (Ciudad Industrial Valle del Nalón, S.A.U.) dependiente de la Consejería de Industria y Empleo dedicada desde 1987 a la promoción y dinamización empresarial de una cuenca minera y siderúrgica en retroceso. En 1992 comenzaron a crear y diseñar "la cadena de Formación de Emprendedores" con el objetivo de promover la cultura emprendedora en los más jóvenes. En este marco de proyectos educativos introducidos en la Escuela, organizamos y desarrollamos nuestro proyecto para la enseñanza del español lengua extranjera. Nos proponen la organización de un *Mercado para final de curso.* Los clientes potenciales son los transeúntes de la ciudad que se encuentran con el Mercado en un Paseo de un Parque, los compañeros y compañeras de los alumnos y alumnas que constituyen la cooperativa, sus profesores y profesoras y el entorno más cercano del alumnado que habitualmente acude al mercado.

- En la *planificación y ejecución de la publicidad* contamos con la intervención del departamento de Artes Gráficas, que ejecuta nuestras ideas. Esto facilita una mayor relación entre los profesores y favorece la integración de nuestro alumnado en la vida escolar. La publicidad se hará en el propio mercado: creamos eslóganes y repartiremos folletos. Dispondremos también de un "hombre anuncio" que paseará la publicidad de nuestros productos.

- *Diseñamos el punto de venta,* tarea importante para atraer a nuestros clientes y para *diferenciarnos de la competencia*. Somos de muchas nacionalidades y muchas lenguas

y daremos la bienvenida en muchos idiomas. Utilizaremos listas de precios con mucho apoyo visual por si nos encontramos con clientes que lo necesiten. Utilizaremos una tela vistosa para cubrir nuestro puesto. Distribuiremos nuestros productos en pequeñas cestas de mimbre en cada cesta colocaremos una banderola con una foto del producto, su nombre y su precio. Tendremos nuestros productos colgados en una cuerda a lo largo del puesto y a la altura de los ojos de los clientes cuando miren para nosotros y nosotras. Además colocaremos un muestrario de chapas en un corcho situado verticalmente en un lado del puesto.

- *La venta.* Esta fase es fundamental para un Aula de Inmersión Lingüística: *la comunicación, la interacción con el cliente,* la necesidad de hacerse entender, el proceso de información, la necesidad de persuadir y aconsejar, e incluso la de atender reclamaciones sobre un producto. Nos organizamos a través de *equipos de trabajo* y por turnos. Nos identificaremos como miembros de la Cooperativa porque llevaremos una chapa con el logo y una ficha con nuestro nombre pinchados en nuestras solapas.

- *El reparto de los beneficios.* Una vez finalizado el mercado, hacemos cuentas. Del dinero obtenido se resta la cantidad necesaria para devolver el préstamo a Cajastur, devolver la aportación inicial a cada alumno y cubrir todos los gastos que se hayan generado en la compra de materias primas. El resto del dinero lo consideramos "beneficios". De esos beneficios donamos un 10% a una ONG y con el resto del dinero organizamos una actividad de ocio que refuerce el sentimiento de grupo y que nos permita el disfrute y conocimiento medioambiental de nuestro entorno.

3. Conclusiones

Hacer cosas con la lengua en contextos reales de comunicación nos permite cumplir nuestros objetivos para el aprendizaje de EL2.: aprender la lengua de manera natural e inconsciente, de una forma similar a como adquirimos la lengua materna. Teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, con distintas lenguas maternas, con distintos grados de escolarización, incluso sin escolarización previa, nuestros proyectos de enseñanza de español necesitan vías no tan académicas como se dan en otros contextos de enseñanza de lenguas.

Este proyecto supone una excelente oportunidad para la implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje, utilizando la negociación, la colaboración, la reflexión y la toma de decisiones. La constitución de un equipo, la organización del trabajo, el compartir rendimientos y metas comunes generan en nuestro alumnado un espíritu colaborador y de gran autonomía personal. Desarrollar la competencia emprendedora supone un gran valor añadido para la escuela del siglo XXI.

En el ámbito social, este tipo de proyectos fomenta la participación en una actividad que implica a otros agentes externos a la Escuela: la interacción en el Ayuntamiento, en la entidad bancaria, en el mercado, lo que propicia que este alumnado tenga una imagen más positiva de la sociedad de acogida y favorece su integración.

Estamos ante una iniciativa educativa de carácter global, ante un proyecto integral que aúna los principios educativos del MCER para la enseñanza de lenguas y el desarrollo de las competencias básicas.

Con este proyecto se desarrolla un marco de trabajo conjunto que permite el encuentro y la interacción a partir de la participación de sus integrantes, la apertura de la sociedad de acogida, el afianzamiento del desarrollo curricular y su transferencia a situaciones de la vida cotidiana.

Se trata de un proyecto innovador por estar desarrollado en un aula de español L", de un proyecto generador de creatividad y con una fuerte dimensión europea. Permite, además, crear la conciencia de formar parte de una Europa, *caleidoscopio de culturas.*

Referencias Bibliográficas

CIFUENTES, L. M. (2005): "El aprendizaje cooperativo: una experiencia positiva", F. Imbernon (coord.), K. Angulo *et al.* (2005): *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*, Barcelona: Grao, 93-102.

CIUDAD INDUSTRIAL VALLE DEL NALÓN, S. A. U. (2007): *Emprender en mi Escuela,* Asturias: Eujoa.

COELHO, E. (2006)*: Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada,* Barcelona: Cuadernos de Educación e Interculturalidad, I.C.E.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo,* Madrid: Pirámide.

ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (1990): "Interacción social y aprendizaje", C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación*, vol. III., Madrid: Alianza, 49-67.

GARCÍA, R., TRAVER, J. A. y CANDELA, I. (2001): *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*, Madrid: CCS, ICCE.

JOHNSON, D., JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula,* Buenos Aires*:* Paidós.

JOHNSON, R. y JOHNSON, D. (1997): "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu", *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1, Barcelona, 54-64.

LOBATO, C. (1998): *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria. Enseñar y aprender*, Zarautz: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

MORALES, L. (2006): *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*, Madrid: Cuadernos de Educación intercultural, Catarata.

MORENO, C. (2006): *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua,* Madrid*:* Cuadernos de Educación intercultural, Catarata.

PAREDES, E. (2006): "Jóvenes que se ayudan para aprender", *Cuadernos de Pedagogía*, 357, Madrid: Praxis.

PUJOLÀS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula,* Barcelona: Octaedro.

PUJOLÀS, P. (2005):"El cómo el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo. Grupos cooperativos", *Cuadernos de Pedagogía*, 345, Madrid: Praxis, 50-54.

PUJOLÀS, P. (2008): *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, Barcelona: Grao.

STAINBACK, S. (2001): "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva", *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1, 5, Barcelona, 26-31.
STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*, Madrid: Narcea.
TRUJILLO, F. (2002): "Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua", Melilla: Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades, 32.
URIZ, N. (coord.) (1999): *Aprendizaje cooperativo*, Navarra: Departamento de Educación y cultura.

Bibliografía Web

DICCIONARIO VISUAL: <http://www.leoloqueveo.org/> [Consulta: 3/10/2014]
CENTRO ARAGONÉS DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL (C.A.R.E.I.) (Aragón): <http://www.carei.es/> [Consulta: 3/10/2014]
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (EE.UU. y Canadá): <http://www.mecd.gob.es/eeuu/publicaciones-materiales/material-didactico.html#material-eeuu> [Consulta: 3/10/2014]
CENTRO VIRTUAL CERVANTES: <www.cvc.cervantes.es> [Consulta: 3/10/2014]

El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico

Carlos Soler Montes
The University of Edinburgh

El español varía por razones muy diversas, a pesar de ser una de las lenguas más homogéneas que se hablan en el mundo. De la misma manera que la cultura hispánica tiene una base común pero difiere de unas regiones a otras, la lengua española, debido al alcance geográfico por el que se caracteriza, refleja rasgos diferentes según en la zona geográfica en la que nos encontremos. Reflexionar sobre el tratamiento de la variación lingüística hispánica en el proceso de enseñanza de E/LE es por tanto muy necesario.

Por ello, pretendemos mostrar aquí cómo aplicar las herramientas propias de la investigación dialectal para resolver ciertos problemas que se producen a la hora de enseñar una variedad estandarizada de español como lengua extranjera.

Al enseñar español los profesores se cuestionan desde el primer momento qué español utilizar en sus clases. Factores diastráticos, diacrónicos y especialmente diatópicos impiden que la lengua española se aprecie como unitaria y sencilla ante los ojos de los estudiantes. Los fenómenos de variación dialectal representan un problema permanente en la clase de español que no es fácil de resolver.

Ejemplos de esto pueden ser la utilización de diferentes pronombres de sujeto en según qué países (*tú*/*vos*/*usted*, *vosotros*/*ustedes*), el seseo, el yeísmo, la variación léxica (*coche*/*carro*/*auto*, *maíz*/*choclo*/*elote*), etc.

Una complejidad tan palpable en la lengua española que, por lo menos, cuenta con ocho grandes variedades, como veremos más adelante, se tiene que saber manejar en la clase de español. Por tanto, a través de esta modesta reflexión esperamos poder señalar algunas pautas eminentemente prácticas para enriquecer tanto el conocimiento sobre dialectología hispánica que todo docente de español debería poseer, como la capacidad de reacción y respuesta ante las apariciones fortuitas de muestras de lengua que pertenezcan a cualquiera de las variantes del español que sean ajenas al profesor.

En la actualidad existen diferentes ámbitos entre los que elegir a la hora de investigar o formarnos en torno a la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera: entre ellos podemos destacar las teorías sobre adquisición de lenguas, el contexto social y emocional en el que se desarrolla el proceso de enseñanza, los estilos de aprendizaje, los condicionamientos de la L1, los enfoques metodológicos, la planificación curricular, la evaluación, etc.

Entre todo esto encontramos una necesidad que a los profesores de español les apremia definir: qué modelo lingüístico adoptar en la enseñanza de E/LE, o lo que que-

daría más claro, qué rasgos debemos incluir o excluir en el corpus de contenidos lingüísticos que vamos a facilitar al aprendiz como herramienta de producción y comprensión de significados. Para ello hay que tener en cuenta conceptos como "norma", "habla", "lengua estándar o general", "variedades de la lengua", entre otros.

Para llegar a explicar la importancia de estos conceptos y los fenómenos lingüísticos y comunicativos que implican en la clase de ELE, habría que empezar por conseguir que nuestros alumnos sean conscientes de la enorme riqueza geográfica de nuestra lengua que no en vano se habla como lengua oficial en 21 países por ya casi 500 millones de hablantes, y se aprende como lengua extranjera por más de 14 millones de estudiantes[1].

Por eso, es muy importante entender la necesidad que para los docentes de español supone tener un dominio lo más completo posible de los principales fenómenos de variación de su lengua.

El español es una lengua en tanto que constituye un código y un sistema unitario. Posee tradición literaria, reconocimiento oficial, normalización por medio de un diccionario, gramática y ortografía, prestigio y reconocimiento social.

El conjunto de rasgos lingüísticos del español que caracteriza el habla de las personas mejor instruidas y formadas de una comunidad es denominado la "norma culta".

El término "norma", entendido como lo acuñó Coseriu (1973), es una abstracción que reúne hechos característicos de una lengua determinada correspondientes a un mismo espacio funcional. Es un concepto en el que se agrupa lo general, en cierta medida, no lo individual ni lo caótico, pero tampoco lo absolutamente constante y uniforme. De todas formas, a veces, nos podemos encontrar con diferentes grados de normatividad que configuran una suerte de subsistemas con sus propias leyes y excepciones desprendidos del sistema más general.

"Norma" no debe significar para nosotros, profesores, modelo de imitación, ni de prestigio o prescriptivo, sino más bien la totalidad resultante de la identificación y descripción de los usos variantes más significativos y recurrentes en la lengua de dicha comunidad. De esta manera se puede acabar por determinar cómo está organizada la variación de una lengua en relación con su contexto extranlingüístico (generacional, socioeconómico, sociocultural, histórico, espacial, situacional, etc.).

Por otro lado, el término "culto" no tiene otra finalidad que restringir el ámbito de la lengua a grupos delimitados por características precisas y semejantes de orden sociocultural.

En este sentido conviene recalcar la conveniencia de separar claramente la lengua como un sistema abstracto, equivalente a la *langue* saussureana, y la lengua como idioma o habla, una entidad histórica concreta propiedad y distintivo de una comunidad cultural o histórica. Así se pone de relieve el hecho de que la dialectología se ocupa de

1. Fuente: Instituto Cervantes (2006a).

la lengua histórica y de sus articulaciones geográficas partiendo de una norma que se utiliza como punto de referencia o comparación. La norma se convierte de este modo en un uso tradicional propio de una comunidad de habla que la identifica y la distingue de otras comunidades similares, tal y como se asume en la disciplina dialectal.

Aunque definir el concepto de "dialecto" es una tarea difícil, podemos definirlo como una forma de lengua incluida en un conjunto mayor a cuya norma modélica se subordina, pero que a la vez está caracterizada por un conjunto de usos que la individualizan frente a otros dialectos de la misma lengua. O, mejor, siguiendo a Alvar (1996a: 62):

> Un sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida; normalmente, con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común. De modo secundario, pueden llamarse dialectos las estructuras lingüísticas, simultáneas a otra que no alcanzan la categoría de lengua.

Lingüísticamente no hay argumento que trace una línea nítida entre lengua y dialecto, si acaso la mayor homogeneidad en el uso de la primera. Por tanto al hablar de los dialectos del español en la clase nos referiremos a ellos como subsistemas de la lengua utilizados por grupos de población asentados en un espacio determinado y que contrastan con otros subsistemas localizados en grupos y espacios diferentes. Los dialectos también se denominan geolectos o variedades.

Si tenemos en cuenta todo lo anterior, hay que pensar en la importancia que tiene que el modelo de lengua que reproduzcamos en el aula de E/LE sea un español culto y estándar, pero que a la vez recoja elementos de uso frecuente o común para que nuestros alumnos los puedan aplicar en la mayor cantidad de situaciones comunicativas posibles. Por eso hay que recordar que los contenidos susceptibles de ser llevados a clase tienen que estar siempre en relación con las necesidades funcionales de los aprendices, y entre ellos también hay que pensar en los contenidos sociolingüísticos.

Cuando atribuimos a algo la cualidad de ser "estándar", es porque se le reconocen las propiedades de ser común a la mayoría, modélico, referencial..., y no la excepcionalidad o infrecuencia. Ésa es la idea que viene reflejada en la primera acepción que, en su carácter adjetivo, le reconoce el *Diccionario* de la RAE a la palabra "estándar. (Del ingl. *standard*). 1. adj. Que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia".

El español más adecuado para enseñar, por tanto, siempre será aquel que responda, según el criterio del profesor, a los intereses y actitudes de sus alumnos. Este por lo general se corresponde con la variedad de lengua propia del profesor pero, también, con la variedad característica de la región en que se encuentre, coherente y adecuada a las circunstancias del contexto real en que se utilizará después.

Según se comenta en la introducción al *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006b: 61) a este respecto:

> La visión de que el español es una lengua plural y diversa debe apoyar el planteamiento de que esta diversidad no impide el mutuo entendimiento de sus hablantes y que puede enseñarse y aprenderse para conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de ellos.

De hecho, si analizamos con detalle la gran unidad de la lengua española, nos daremos cuenta de que cualquier profesor de español bien formado, adscrito a la norma culta, utilice la variedad geolectal que utilice, pueda realizar su trabajo sin dificultad alguna en cualquier rincón del planeta. Esto ocurre principalmente porque el español es una lengua *simplex* en cuanto a su estructura dialectal. Las llamadas lenguas *simplex* son aquéllas caracterizadas por su buena intercomunicación dialectal, por oposición a las lenguas *complex*, en las que la intercomunicación de sus dialectos no es fácil, pues necesitan de otros dialectos para poder comunicarse[2].

El núcleo común que poseen el conjunto de las variedades del español es muy amplio, por eso todos los hispanohablantes pueden reconocer y reestructurar cualquier tipo de producción lingüística ajena a su variedad dialectal sin mucho esfuerzo. Las zonas diferenciales que existen entre las variedades del español son mínimas y giran en torno a los aspectos de variación léxica, que son los que presentan una mayor diversidad en la lengua española.

Es más, si tenemos en cuenta las conclusiones de López Morales (2006) en su último estudio sobre el léxico hispánico, se puede afirmar que la lengua española se ha globalizado considerablemente y que todos los países lo comparten debido a la fuerte influencia de los medios de comunicación, sobre todo de la televisión y cada vez más de Internet. Como comenta el autor al respecto:

> Lo que está claro es que no resulta necesario no ya viajar, sino tan siquiera moverse uno de su casa para tener acceso –no como antaño- solo a productos locales, sino a textos orales o escritos procedentes de todo el mundo hispánico y aun de fuera de él.

Según afirma Andión (en prensa: 4) respecto a este proceso de homogeneidad del español:

> La propiedad de nuestra lengua de ser homogénea, entendida a un nivel abstracto, significa que la lengua española es un sistema de sistemas (o diasistema), es decir, es un código lingüístico básico o medular para otros subsistemas más concretos que se realizan en variedades geolectales, en hablas...; es un ente subjetivo o categoría mental, un prototipo al que se adscriben variedades dialectales. La lengua española es en definitiva una coiné o código consensuado de entendimiento entre las normas cultas del mundo hispánico.

Hay por tanto una serie de argumentos concretos que pueden ofrecerse a favor de la unidad de nuestra lengua: Un sistema alfabético-fonético relativamente sencillo: 5 vocales y 17 consonantes comunes a todos los hispanohablantes; un gran cantidad de

2. Son los llamados *dialectos vinculados*, que son los que no son mutuamente inteligibles entre sí pero están unidos por una o más cadenas que facilitan la comunicación.

léxico común, pocas variaciones en la morfología y la sintaxis, especialmente en los registros cultos, etc.

Estos argumentos tan positivos han plasmado en los últimos años en una serie de proyectos lingüísticos denominados panhispánicos. "Panhispánico" es un adjetivo que cada asociamos más al ámbito de la lingüística en español: lexicógrafos, profesores, investigadores, editores, periodistas y políticos lo emplean constantemente para referirse a todo aquello que pertenece y que comparten todos los pueblos que hablan español, empezando lógicamente por la lengua en sí misma. El término "panhispánico" forma parte de nuestra lengua oficialmente tan solo desde 2001. Fue admitido por la Real Academia Española para la vigésimo segunda edición de su *Diccionario* con vistas al uso tan extendido que recibiría desde entonces.

Los expertos en política lingüística de los países hispanohablantes hablan continuamente de unidad dentro de la diversidad, de lengua homogénea e internacional para referirse al español que, si bien tiene cerca de más de 400 millones de hablantes y es lengua oficial en países de América, Europa y África; también posee una enorme riqueza dialectal que divide y fragmenta el idioma en diversas variantes geográficas a nivel continental, nacional, regional y por supuesto también local. Este hecho universal que ocurre en todas las lenguas es especialmente palpable en la española, ya que algunas de sus diferencias diatópicas son muy evidentes y llaman la atención de cualquier hablante, ya sea nativo o extranjero.

En cualquier caso, hay que reconocer que el español es lo suficientemente unitario y homogéneo como para que todos los hispanohablantes de todo el mundo nos entendamos sin problemas, al menos cuando hablamos en un registro medianamente culto o formal. Este factor hace posible que se emprendan sin ningún miedo multitud de proyectos e iniciativas panhispánicas entre varios países de habla española, muchos de los cuales han terminado siendo muy exitosos, como ha sucedido con el ya emblemático *Diccionario Panhispánico de Dudas* publicado por la Real Academia Española y la editorial Santillana en 2005.

De la misma manera el Instituto Cervantes ha emprendido varios proyectos panhispánicos: la Asamblea de Rectores de las universidades de Latinoamérica y España y el Instituto Cervantes aprobaron el pasado mes de marzo en Medellín el *Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera* (SICELE), un modelo de certificación universal del idioma, que será compartido por la comunidad hispanohablante. Este Sistema unifica los criterios y métodos de evaluación para la concesión de los Diplomas de Español a los no hispanohablantes, y establece un sello común que avala la calidad de la certificación lingüística. Es una iniciativa única en su clase ya que ninguna otra lengua con proyección internacional cuenta con acuerdos entre sus instituciones correspondientes para garantizar la homogeneidad de la actividad evaluadora y el reconocimiento mutuo de las certificaciones.

Por lo tanto sí se puede decir que lo panhispánico funciona, se necesita y además es muy rentable para instituciones públicas, empresas privadas, políticas y gobiernos.

Sin embargo todavía hay contextos donde el español dista mucho de ser panhispánico, como ocurre en Internet. Desde luego, el principio básico del entendimiento panhispánico de producir la lengua en un registro culto no se cumple siempre en Internet, ya que el español que nos podemos encontrar en Internet en ocasiones es muy coloquial y presenta rasgos característicos de la lengua oral, como ocurre en las páginas web que albergan salas de charla o *chats*, bitácoras o *blogs*, foros, o cualquier otra forma de comunicación que esté más cercana a la oralidad a pesar de ser escrita.

Es en la red donde el español corre las mayores aventuras, ya que se presenta libre de reglas y restricciones por parte de los usuarios. Sin embargo, en Internet es donde el valor panhispánico del español se convierte casi en un necesidad que determina el éxito del uso de diferentes páginas web. Esta claro que cuanto más estandarizada la lengua que se utiliza en una página web en español mayor número de lectores tendrá, y podrá acceder a un ámbito global dentro de la comunidad de hispanohablantes en lugar de limitarse a un entorno local o regional.

En cualquier caso, si reflexionamos sobre el origen de la variación actual de la lengua española nos daremos cuenta de que en realidad las diferencias dialectales a las que nos enfrentamos hoy están originadas por una división lingüística muy básica en el español que se hablaba en la Península Ibérica en el momento en que se emprendieron los primeros viajes hacia América. El español peninsular del siglo XV estaba dividido en dos grandes tendencias, la castellana y la andaluza. La principal diferencia entre ambas tendencias radica en que la norma general de tendencia andalucista tiende a debilitar las consonantes y a reforzar las vocales, mientras que la norma castellanista pone énfasis en las consonantes y relaja las vocales. Hoy en día encontramos que en España se mantiene la tendencia andalucista desde Madrid hacia el sur de la Península, y la castellanista hacia el norte. Sin embargo, en América la diferencia no radica entre norte y sur. La tendencia andalucista se encuentra en las costas o *tierras bajas* y las castellanista en el interior del continente, en las llamadas *tierras altas*. Esta distribución tan particular, que sin duda está relacionada con los asentamientos de andaluces y castellanos en América, hace que en la mayoría de los países hispanoamericanos haya por lo menos dos grandes normas regionales, la de las costas y la del interior.

Tradicionalmente se habla de que el español cuenta con 8 grandes zonas dialectales en las que se puede dividir: tres en España y cinco en América. Siguiendo este esquema, que propuso Henríquez Ureña[3], las tres áreas del español de España serían: la centronorte peninsular o castellana, la andaluza y la canaria. Y en América hablaríamos de: la caribeña, la centroamericana y mexicana, la andina, la rioplatense y la chilena.

Pero, ¿Debemos realmente enfrentarnos a esta heterogeneidad lingüística en la clase de español?

Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* los estudiantes de lenguas extranjeras deberían ser conscientes de la variedad de uso de una lengua gracias a su

3. En Moreno Fernández (2000: 48).

"Competencia sociolingüística"[4] que comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, así como los marcadores lingüísticos de, por ejemplo: la clase social; la procedencia regional; el grupo étnico; etc. Dichos marcadores comprenden diferencias en el léxico, la fonología o la gramática. Con el paso del tiempo, los alumnos también entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias; y antes de que puedan adoptar ellos mismos las formas dialectales, deberían ser capaces de detectar de sus connotaciones sociales y de entender la necesidad de coherencia y de constancia al usarlas.

Por eso, siguiendo las indicaciones del *Marco*, creemos que fenómenos básicos de variación deberían explicarse gradualmente por niveles, desde el primer momento en que los estudiantes entran en contacto con la lengua. En cualquier caso este tipo de rasgos sociolingüísticos se tendrían que saber distinguir y producir correctamente a partir del nivel de referencia B2, tal como sugiere el documento europeo.

Un buen ejemplo de la integración de las variedades del español en una propuesta curricular consolidada se en encuentra en el nuevo *Plan curricular del Instituto Cervantes* en el que aparecen anotados y comentados una gran cantidad de especificaciones lingüísticas pertenecientes a diferentes zonas del mundo hispánico. Se trata de fenómenos de variación que están bastante generalizados, son fáciles de percibir y aportan información lingüística útil que afecta a la comunicación en español.

En conclusión, siguiendo el ejemplo de instituciones y organismos dedicados a la enseñanza de lenguas, hemos comprobado que incluir en la clase de español la variedad lingüística, servirá en último término para reforzar y validar el modelo de lengua que está enseñando y aprendiendo, común a toda la comunidad de hispanohablantes del mundo.

Referencias Bibliográficas

AGENCIA EFE (2006): *Anuario Iberoamericano 2006,* Madrid, Pirámide.

ALVAR, M. (dir.) (1996a): *Manual de dialectología hispánica. El español de España*, Barcelona: Ariel.

ALVAR, M. (dir.) (1996b): *Manual de dialectología hispánica. El español de América*, Barcelona: Ariel.

ANDIÓN, M. A. (2004): *Variedades del español de América: Una lengua y diecinueve países*, Brasilia: Ministerio de Educación y Ciencia de España, Consejería de Educación en Brasil.

ANDIÓN, M. A. (en prensa): "El español como lengua extranjera: relación entre el estándar y las variedades", Conferencia plenaria en *Actas del X Congreso Brasileño de Profesores de Español*, Natal, septiembre de 2003.

CANO, R. (coord.) (2004): *Historia de la lengua española*, Barcelona: Ariel.

CHAMBRES, J. K. (2002): *Sociolinguistic theory: linguistic variation and its social significance*, Malden: Blackwell.

4. "La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. [...] Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento" (Consejo de Europa 2002).

CHAMBERS, J. K. y TRUDGILL, P. (1994): *La dialectología*, Madrid: Visor.
CHAMBERS, J. K., TRUDGILL, P. y SCHILLING-ESTES, N. (eds.) (2001): *The handbook of language variation and change*, Malden: Blackwell.
CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Anaya.
COSERIU, E. (1973): "Sistema, norma y habla", *Teoría del lenguaje y lingüística general*, 3ª ed., Madrid: Gredos, 11-113.
FRAGO, J. A. (1999): *Historia del español de América. Textos y contextos*, Madrid: Gredos.
INSTITUTO CERVANTES (2006a): *Enciclopedia del español en el mundo*, Madrid: Círculo de lectores, Plaza & Janés.
INSTITUTO CERVANTES (2006b): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
LIPSKI, J. (1996): *El español de América*, Madrid: Cátedra.
LÓPEZ MORALES, H. (1996): "Rasgos generales", M. Alvar (dir.), *Manual de dialectología hispánica. El español de América*, Barcelona: Ariel, 19-27.
LÓPEZ MORALES, H. (1998): *La aventura del español en América*, Madrid: Espasa Calpe.
LÓPEZ MORALES, H. (2006): *La globalización del léxico hispánico*, Madrid: Espasa Calpe.
MOLERO, A. (2003): *El español de España y el español de América. Vocabulario comparado*, Madrid: SM.
MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000): *Qué español enseñar*, Madrid: Arco Libros.
MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
PENNY, R. (2006): *Gramática histórica del español*, Barcelona: Ariel.
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2003): *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed., ed. electrónica, versión 1.0, Madrid: Espasa Calpe.
SILVA-CORVALÁN, C. (2001): *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington D.C.: Georgetown University Press.

Arquitectura, lengua y cultura en el cine de Almodóvar: ejemplo de un póster en la clase de ELE

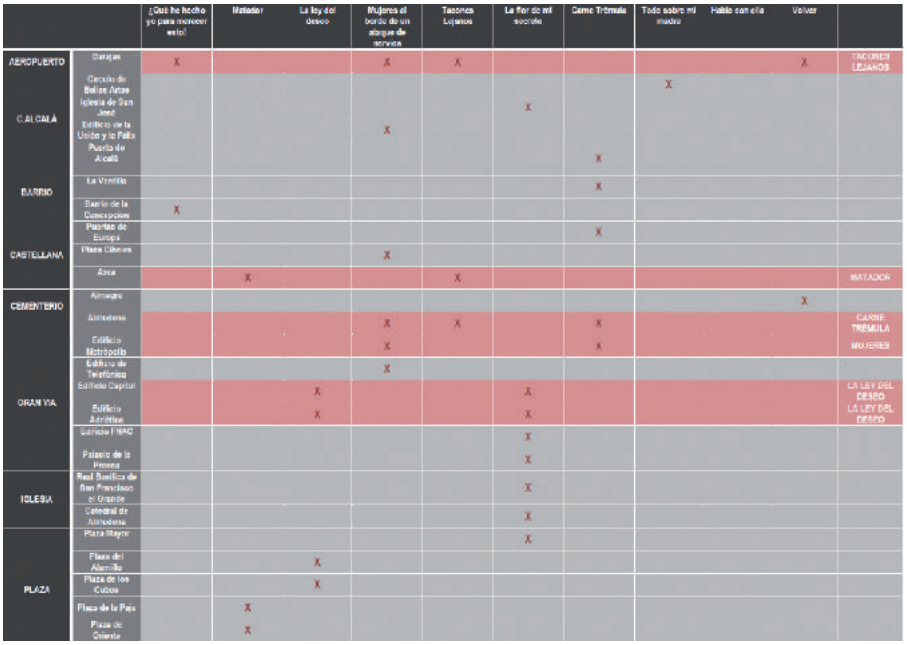
Paloma Úbeda Mansilla y
Ana Catarina Pais Amaral Alvás Pais
ETS Arquitectura
Universidad Politécnica de Madrid

"Las cosas reales que conocemos, se transmiten a través de nuestra experiencia."
Ungerer y Schmid (1996)

La experiencia positiva del uso de un póster con fines didácticos en la clase de ESL con un grupo de estudiantes españoles del campo del la arquitectura e ingeniería Civil de la Universidad Politécnica de de Madrid (Roldán *et al.* 2005), nos motivó a diseñar otro poster, esta vez para alumnos de ELE del mismo ámbito de estudios. Estudiantes internacionales que compartían los mismos estilos de aprendizaje que los estudiantes de la UPM (Úbeda y Escribano 2002). Tanto el primer grupo ESL como el segundo ELE, se encontraban estaban matriculados en un nivel de lengua B1. El objetivo de este poster, era complementar el curso de "Español para Estudiantes de Arquitectura Internacionales", con temas interdisciplinares relacionados con la arquitectura, la lengua y la cultura española. Nos pareció oportuno coger como referencia una selección de películas de Pedro Almodóvar y seleccionar en ellas esos escenarios que nos sirvieran para realizar actividades dentro y fuera de la clase para trabajar los ámbitos mencionados.

1. Introducción

Este trabajo parte de la motivación por una experiencia similar, realizada hace años con alumnos de Arquitectura e Ingeniería Civil (Roldán *y otros* 2005) donde se utilizó un poster enfocado a entender el uso y la importancia de la metáfora como herramienta comunicativa de transmisión de ideas en la clase de ESL. El conocer el perfil común de los estilos de aprendizaje cenestésico-visual, que estos estudiantes, tanto españoles como internacionales tienen (Úbeda y Escribano 2002; Úbeda 2001), nos animó a diseñar otro poster esta vez con un enfoque más interdisciplinar pero a la vez que estuviera centrado en temas afines de su ámbito de estudio. Tanto a nivel de lengua como de arquitectura y cultura dentro de las clases de ELE. Las películas de Pedro Almodóvar eran conocidas por nuestros estudiantes antes de realizar este curso, pero ninguno de ellos al preguntarles en clase las había visto desde el punto de vista de la arquitectura, lengua y dentro de la obra de este conocido director. Se creó una tabla para identificar el denominador común relacionado con la arquitectura, como se refleja en la tabla siguiente.



Una vez identificados los escenarios donde la arquitectura y el urbanismo estaban representados, se estudió los temas más recurrentes que se reflejan en las películas de este director. Estos temas se representaron en círculos en la parte superior derecha del póster.

2. Breve descripción del diseño y uso del póster

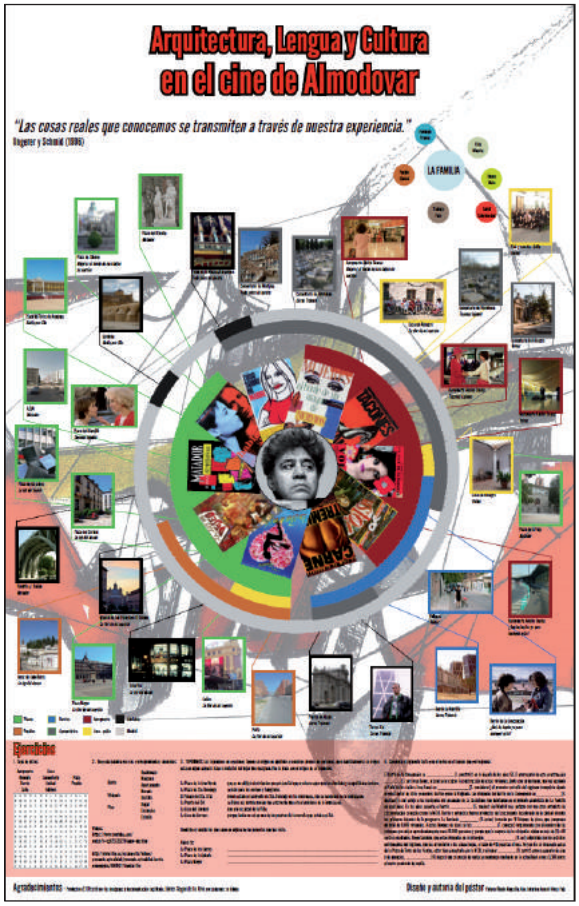
Para el trabajo de este póster, se optó por seleccionar una serie de fotogramas a partir del denominador común encontrado en la tabla a la que nos referimos anteriormente. Las ideas que nos llevaron a escoger los fotogramas e imágenes de las películas fueron: ciudades Madrid y Barcelona, pueblos manchegos, ciudades dormitorio, barrios, edificios públicos, aeropuertos, edificios privados, vivienda con fachadas emblemáticas, espacios públicos, puentes, monumentos, plazas, espacios privados como los patios, etc.

Para cada imagen se diseñó una actividad didáctica para realizar con los estudiantes. Estas actividades debían cubrir algún tema de arquitectura, lengua o cultura. En ocasiones las tres temáticas podían converger como se refleja en el ejemplo del texto sobre el barrio de la concepción que aparece incluido en el póster. Se diseñaron ejercicios enfocados a aprender vocabulario específico creando varias sopas de letras cada una de ellas enfocada a alguna categoría temática de arquitectura. En el postee reflejamos uno de estos. Nos pareció interesante jugar con el concepto de topónimo y que aprendieran sobre los aspectos culturales que se había detrás de cada una de las plazas tan conocidas y probablemente ya visitadas por nuestros alumnos.

La rueda circular del centro y los colores se diseñaron para que el alumno llevara a cabo estas actividades de forma lúdica en clase. Los temas que aparecen en los círculos se corresponden a los temas recurrentes que el director manchego manifiesta en las películas seleccionadas para este trabajo. La cita de Ungerer y Schmid: 1996:12 "*Las cosas reales se transmiten a través de nuestra experiencia*", resume el marco teórico del enfoque cognitivista desde donde se diseñó este trabajo.

El uso en clase del poster se realizaba al final de cada semana de clase, en los últimos 15 minutos, esto variaba según las clases: el uso propuesto era que el estudiante girase la rueda y cuando esta paraba, elegía una imagen. Dentro de la gama del color que le había tocado elegía un fotograma y se le proporcionaba un ejercicio. Cada imagen corresponde a una o varias de las 10 películas seleccionadas para este poster. Cada tiene asociado uno o varios ejercicio que el alumno puede realizar de forma conjunta con toda la clase, en grupos o de forma individual, según el número de alumno que tengamos en clase. Los ejercicios que aparecen al fondo son solo una pequeña muestra de los que se crearon para este póster.

3. El póster



4. Conclusiones

El contexto donde impartimos docencia, tanto de ELE como ESL y los estilos de aprendizaje que estos alumnos de arquitectura poseen, nos facilita el trabajar de una forma muy fluida con este tipo de actividades basadas en un componente visual. Las tendencias educativas que vienen tomando fuerza en la actualidad, desde el diseño de los libros de texto hasta las actividades complementarias que como docente debemos improvisar en nuestro día a día en clase, esta relacionadas con el uso de imágenes para facilitar el aprendizaje. Animamos desde estas líneas a los docentes de ELE a poner en práctica esas ideas tan creativas que vienen desarrollando en el aula en un modo póster y que podamos compartir estas experiencias en encuentros como el de ASELE.

Madrid, ASELE 2014

Agradecimientos:

Las autoras quieren agradecer a la productora *El Deseo* por el material gráfico cedido para ser usado con fines didácticos en este póster, y al Catedrático y Artista Javier Seguí de la Riva por donarnos su dibujo para el fondo de este poster.

Referencias Bibliográficas

ROLDÁN RIEJOS, A., *et al.* (2005): "Metaphor use in a specific genre of engineering discourse", *European Journal of Engineering Education,* 31, 5, October 2006, 531–541.

ÚBEDA, P. (2001): *Estudio de un corpus de textos conversacionales en inglés realizado en estudios de arquitectura: su aplicación al diseño de un programa de inglés para arquitectos*. Tesis doctoral publicada por la Universidad Complutense de Madrid (2001).

ÚBEDA, P. y ESCRIBANO, M. L. (2002): "Estudio contrastivo de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de Arquitectura", *Didáctica (Lengua y literatura),* 14, 251-272.

UNGERER, F., y SCHMID H. J. (1996): *An Introduction to Cognitive Linguistics,* London: Logman.